Eğitim, bir kelimeyle akla gelebilen her şeyi kapsayıcı ve bilgiç bir bakışla izah ettiğini düşünenler için anahtar bir kavram. Eğitim, üzerinde kolayca yazılıp çizilen, hemen herkesin görüş belirttiği, bu yüzden herkesin bildiği varsayılan ama aslında pek az kişinin yeğinlemesine anladığı ve pratikte uyguladığı içi boşaltılmış büyük bir kavram.

Teknik bir uygarlığa yaraşır bir biçimde işin ehline teslim edilen, uzun uzun araştırması, incelemesi, etüdü, bakımı yapılan teknolojik aygıtlar bir yanda, ve aslında bilge insanların elinde ilk ve temel eğitimlerini almaları gerekirken, iyi işlenmemiş, özsüz, derinliksiz müfredatlara, hayat konusunda tecrübesi az, belki bilgili ama eğitim konusunda yetersiz öğretmenlerin ellerine teslim edilen, iyi yetişme konusunda özene ve ihtimama en fazla lâyık, varlığın gayesi insan yavruları diğer yanda.

Varlığını sürdüreceği koşullara, durumlara iyi hazırlanamamış, iyi yetiştirilmemiş insanlarla ilgili her gün görüş bildiren, yaşken eğilmeyen ağaçları kendi kopyası gibi eğitmek, kendine göre yontmak isteyen modern "ulema" bir yana bırakılırsa, eğitim üzerine ciddi ciddi düşünen, onu gerçekten anlamaya çalışan insanlar için bir hatırlatmadır *Osmanlı Eğitim Mirası*...

Kitapta ele alınan başlıca konular ve başlıklara gelince: Osmanlı eğitim sistemi, Osmanlı ilim literatürü, eğitim ve iktidar ilişkileri, merkezî-örgün eğitim meselesi, İslâmi ilimler tarihine bir bakış, medreselerde okutulan kitapların listesi ve detaylı bir müfredat (Kanuni dönemi), devlet ve ilmiye sınıfı ilişkileri, ilmiye sınıfının sosyo-kültürel, ekonomik yapısı ve ülke içindeki mobilizasyonu, merkezî otoritenin eğitim yoluyla çevreye nüfuzu, Ahmet Cevdet'in eğitimi ve hayatı özelinde geleneksel eğitim karşısında modern eğitim kurumları, devletin dinî-siyasi temelini güçlendirmek için yapılan dinî eğitimin içeriği, özellikle II. Abdülhamid dönemi eğitiminde İslâm ve ahlâk konularının ders kitapları ve programlarına nasıl yansıdığı, Batılı sistem ile birlikte Osmanlı eğitimindeki melez yapı, Cumhuriyet dönemi düşünce adamlarının ve eğitimcilerinin düşünceleri, biyografileri ve hatıraları üzerinden modernleşme ve Batılılaşma gayretleri ve kısaca eğitim tartışmalarının derin köklerinin ve çeşitliliğinin işlendiği son bölüm.

ISBN 978-605-5063-00-9

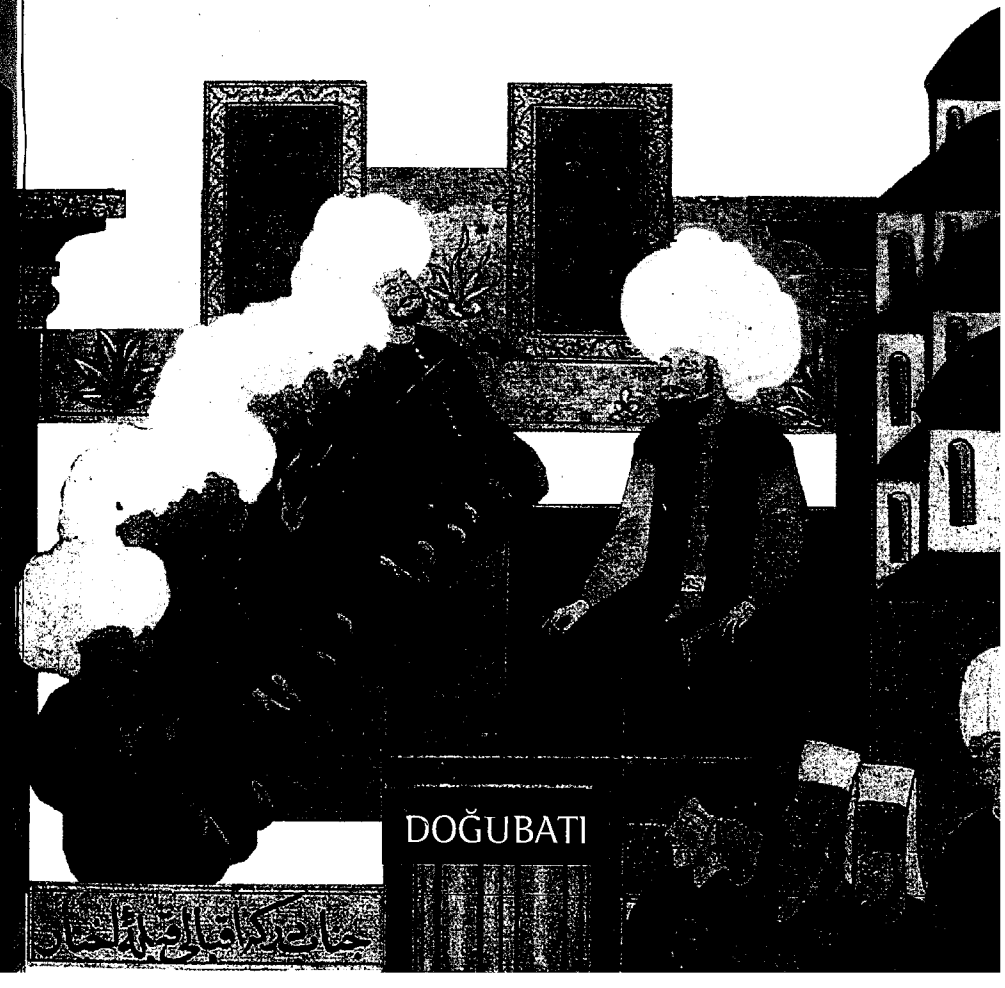
OSMANLI EĞİTİM MİRASI

DOĞUBATI

# OSMANLI EĞİTİM MİRASI

## klasik ve modern dönem üzerine makaleler

Hazırlayan: Mustafa Gündüz



DOĞUBATI

# Osmanlı Eğitim Mirası

# Osmanlı Eğitim Mirası

## Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler

Hazırlayan: Mustafa Gündüz

DOĞUBATI

**Mustafa Gündüz**
Mersin'in Gülnar ilçesinde doğdu. SDÜ, Burdur Eğitim Fakültesi'nden Lisans, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden YL ve Doktora derecesi aldı. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalıştı. 2011'den itibaren Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde çalışmaya başladı. 2012 Bahar döneminde Princeton Üniversitesi, NES'de misafir öğretim üyesi olarak çalışmalar yaptı. Temel ilgi alanı, *Türk Eğitim Tarihi* ve *Eğitim Sosyolojisi* olan yazarın, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e eğitim, toplum, modernleşme, kültür, din, dil ve aydın meseleleri üzerine yayımlanmış pek çok makale, tercüme ve çevrim-yazıları vardır. *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları, Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası* telifleriyle *İçtihad'ın İçtihad'ı, Bir Abdülhamid Müdâfaanâmesi, 31 Mart Olayına Popüler Bir Yorum, Eğitimci Bir Jön Türk Lider, Mustafa Satı Bey* ve *Fenn-i Terbiye* başlıklı eserleri yayıma hazırlamıştır.

© Tüm hakları Doğu Batı Yayınları'na aittir.

**Kapak Tasarım**
Mr. Z & Z

**Tasarım Uygulama**
Aziz Tuna

**Baskı**
Tarcan Matbaacılık
1. Basım: Ağustos 2013
2. Basım: Mart 2015

**Doğu Batı Yayınları**
*Ankara Merkez:*
Yüksel Cad. 36/4 Kızılay/Ankara
Tel: 0 312 425 68 64-425 68 65

*İstanbul Dağıtım:*
Hobyar Mah. Narlıbahçe Sok. No:6
Cağaloğlu/İstanbul
Tel: 0 212 243 47 11

www.dogubati.com

ISBN: 978-605-5063-00-9 / Sertifika No: 15036

Doğu Batı Yayınları-94 Tarih-12

# İÇİNDEKİLER

Önsöz ..... 13
Tercümede ve Çevrim Yazıda İzlenen Metot ..... 17

I
Giriş ..... 21
Türk Eğitim Tarihi ve Temel Sorunlar ..... 23
Türk Eğitim Tarihi Yazımında Kullanılan Metot ..... 24
Eğitim Tarihi Yazımında Kaynak ve Klasik Eserlerin Önemi ..... 25
Derlemenin Amacı ve Önemi / "Maksat ve Meslek" ..... 25
Derlemeye Alınan Makaleler Hakkında Kısa Değerlendirme ..... 27

II
**Türk/Osmanlı Eğitim Tarihinin Klasik Devrine Kısa Bir Bakış** ..... 40
Dönemlendirme Sorunu ve İslâmiyet Öncesinden
Devralınan Eğitim Mirası ..... 40
İslâm Dünyası ve Osmanlı Temel Eğitim Kurumları ..... 42
Osmanlı Klasik Döneminde Eğitim ve Temel Eğitim Kuruluşları ... 45
Mahalle/Sıbyan Mektepleri ..... 45
Medrese Üzerine Birkaç Söz ..... 47
Medresenin Varlık Sebebi, Amacı ve Bozulma Söylemi ..... 50
Enderun Mektebi ..... 52
Tekkeler ve Zaviyeler ..... 53
Osmanlı Klasik Döneminde Önde Gelen
Eğitimciler ve Ahlâkçılar ..... 54

III
**Türk/Osmanlı Eğitiminde Modernleşme Sürecinin Başlaması** ..... 58
İlk Modern Eğitim Kuruluşları ..... 63
Tanzimat Fermanı ve İlk Modern
Eğitim Kuruluşları (1839 ve Sonrası) ..... 66

Eğitim Modernleşmesinde Bir Dönüm Noktası:
Islahat Fermanı (1856 ve Sonrası) ..... 68
1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ve Önemi ..... 72

IV
**I. Meşrutiyet ve II. Abdülhamid Döneminde Eğitim (1876-1909)** ..... 76
Tanzimat'tan Devralınan Eğitim Mirası ..... 76
Eğitime Verilen Önem ve Eğitim Danışmanları ..... 77
II. Abdülhamid Dönemi Eğitiminin Temel Karakteristikleri ..... 81
Eğitim Hizmetlerinin Ekonomik Kaynakları ..... 82
Eğitimle Sağlam Bir İtikat ve İtaat Geliştirme ..... 83
Müslüman Orta Sınıf ve Kimlik İnşası Aracı Olarak Eğitim ..... 84
Mekteb-i Sultanî ve Aşîret Mektebi ..... 85
Azınlık, Yabancı ve Misyoner Okulları ..... 86
İlk ve Ortaöğretim ve Çevreye Nüfuz ..... 87
Yükseköğretim, Meslek Okulları ve Özel Okullar ..... 88
Kızların Eğitimi ..... 89
Medreseler ve İlmiye Sınıfı ..... 89
II. Abdülhamid Döneminde Basın-Yayın, Kitap ve Sansür ..... 90
Yeni Mekteplerde Mimarî, Din ve Disiplin ..... 92
II. Abdülhamid Dönemi Eğitimi Üzerine Değerlendirme ..... 93

V
**II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim (1908-1918)** ..... 98
II. Meşrutiyet'in Devraldığı Eğitim Mirası ..... 98
II. Meşrutiyet Dönemi Eğitiminin Temel Özellikleri ..... 99
II. Meşrutiyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim ..... 101
II. Meşrutiyet Döneminde İlköğretim ..... 102
II. Meşrutiyet Döneminde Ortaöğretim ..... 103
II. Meşrutiyet Döneminde Yükseköğretim ..... 104
II. Meşrutiyet Döneminde Kadın, Aile ve Çocuk Eğitimi ..... 106
II. Meşrutiyet Döneminde Medrese ve Tekke Eğitimi ..... 108
II. Meşrutiyet Döneminde Halk Eğitimi ve Eğitim Dernekleri ..... 110
II. Meşrutiyet Döneminde Azınlık ve Yabancı Okulları ..... 112
II. Meşrutiyet Döneminde Önde Gelen Eğitim Akımları ve Eğitimciler ..... 114
II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi Üzerine Değerlendirme ..... 116

I. BÖLÜM
**OSMANLI EĞİTİM MİRASINA BATILI BAKIŞ**
**İngilizceden Tercüme Makaleler**

I
**Sultanın Müfredatı: Kanuni Sultan Süleyman'ın 1565 (973) Tarihli Fermanı'nda Buyurduğu Osmanlı Medreseleri Programı** . 121
*Shahab Ahmed, Nenad Filipović*
Giriş ..... 121
Fermanda Yer Alan Kitapların Listesi ..... 137
Değerlendirme ve Sonuç ..... 150

II
**16. Yüzyıl Sonlarında Osmanlı Uleması Arasında Sosyal Hareketlilik** ..... 164
*Suraiya Faroqhi*

III
**Bir On Dokuzuncu Yüzyıl Osmanlı Âlimi: Ahmed Cevdet Paşa ve Eğitimi** ..... 187
*Richard L. Chambers*

IV
**Osmanlı İmparatorluğu'nun Sonunda Eğitim ve Otobiyografi** ..... 228
*Benjamin C. Fortna*
Aile ve Ev Ortamı ..... 236
Hareketlilik ..... 239
Okulda ..... 245
Dil ve Kültür ..... 256
Sonuç ..... 261

V
**Son Dönem Osmanlı "Seküler" Devlet Okullarında İslâm Ahlâkı** ..... 264
*Benjamin C. Fortna*
Giriş ..... 265
Osmanlı Devleti'nde Yeni Tarz Okullar ..... 276
'Ahlâk'ın Anlamı ..... 289

Ahlâk ile İlgili İki Ders Kitabı ..... 293
Sonuç ..... 311

VI
**Çağdaş Türk Eğitim Düşüncesinin Gelişimi** ..... 313
*Frank A. Stone*
Giriş ..... 313
Cumhuriyet Öncesi Eğitim Düşüncesi ..... 317
Üç Cumhuriyet Öncüsü ..... 323
İki Seçkinci Müslüman ..... 331
Reaksiyonerlere Karşı Radikaller ..... 336

**II. BÖLÜM**
**OSMANLI AYDINLARINDA EĞİTİM DÜŞÜNCESİ**
**Osmanlıcadan Çevrim Yazı Makaleler**

I
**On Birinci Asr-ı Hicride Türk Menâbi'-i İrfanı (1)** ..... 341
*Ahmed Hikmet Müftüoğlu*
Tekke[ler] ..... 345

**On Birinci Asr-ı Hicride Türk Menâbi'-i İrfanı (2)** ..... 351
*Ahmed Hikmet Müftüoğlu*
Medreseler ..... 351

**On Birinci Asr-ı Hicride Türk Menâbi'-i İrfanı (3)** ..... 363
*Ahmed Hikmet Müftüoğlu*
Enderun ..... 363

II
**Tanzimat'tan Sonra Türkiye'de**
**Maârif Teşkilâtı (1267-1287)** ..... 376
*Tarih-i Lütfî*
1267/1850-51 Senesi ..... 376
Teşkîl-i Encümen-i Dâniş ..... 376
1273/1855-56 Senesi
1273/1855-56 Senesi ..... 377
Teşkîl-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye ..... 377
1277/1859-60 Senesi ..... 378
*Takvîm-i Vekayi'*ye Dair İrâde-i Seniyye ..... 378
1278/1860-61 Senesi ..... 379
Teşkîl-i Cem'iyyet-i Tıbbiye ..... 379
Tebdîl-i Nezâret-i Maârif ve Saire ..... 380
1279/1861-62 Senesi ..... 380
1280/1862-63 Senesi ..... 380
Cem'iyyet-i Tedrîsiyye ..... 380
Nakl-i Takvîm ve Matbaa-i Âmire Büsra-yı Cedîde ..... 380
Maârif ..... 383
1281/1863-64 Senesi ..... 383
İhdâs-ı Nezâret-i Matbûât ve Sâire ..... 383
Nakl-i Hazîne-i Mâliyye ..... 384
1282/1864-65 Senesi ..... 384
Cem'iyyet-i Tercüme ..... 384
1283/1865-66 Senesi ..... 385
İhdâs-ı Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye ..... 385
Mevâdd-ı Maârif ..... 385
Gazete ..... 386
1284/1866-67 Senesi ..... 387
Maârif ..... 387
İhdâs-ı Müze ..... 387
Dârülfünûn ..... 388
1285/1867-69 Senesi ..... 388
Rasathâne ..... 388
Maârif-i Dârüşşafaka ..... 389
1286/1869-70 Senesi ..... 389
Kaptan ve Orman Mektebi ..... 389
Maârif ..... 390
Gazete ..... 391
Maârif ..... 391
Ta'yîn Olunan Muallimler ..... 391
Esâmi-i Fünûn ..... 391
Maârif ..... 391
1287/1870-71 Senesi ..... 392
Küşâd-ı Kulüb ..... 392
Maârif (Dârüşşafaka) ..... 393
Dârülmuallimât ..... 393

III
**Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan** ..... 394
*M. Tahir Münif Paşa*

IV
**Türkistan'ın Esbâb-ı Tedennîsi** ..... 402
*Ziyâ Paşa*

V
**Devlet-i Âliye'ye Ba'sü Tenzîl Olan Maârifin Esbâb-ı Tedennisi** ..... 410
*Ziyâ Paşa*

VI
**Mektebsizlikten Görülen Belâ ve Mekteplerin Vücûb-ı Islâhı** ..... 415
*Ebuzziyâ Tevfik*

VII
**Maârif** ..... 420
*Namık Kemal*

VIII
**Maârife Dair Bir Makale** ..... 425
*Namık Kemal*

IX
**Terbiye ve Esasları (1)** ..... 433
*Emrullah Efendi*

X
**Terbiyeye Dair (2)** ..... 441
*Emrullah Efendi*

XI
**Terbiyeye Dair (3)** ..... 446
*Emrullah Efendi*

XII
**İlm-i Terbiyeye Dair (4)** ..... 450
*Emrullah Efendi*

XIII
**Tuba Ağacı Nazariyesi** ..... 455
*Mustafa Satı [El-Husrî]*
Tarihin Şehâdeti ..... 456

XIV
**Fenn-i Terbiye** ..... 464
*Mustafa Satı [El-Husrî]*

XV
**Terbiye ve Fenn-i Terbiye** ..... 469
*Mustafa Satı [El-Husrî]*

XVI
**Tahsîl-i İbtidâî Hakkında "Maârif Nezâretinin Yeni İçtihadı"** ..... 480
*Mustafa Satı [El-Husrî]*

XVII
**Ta'lim ve Terbiye Mes'elesi** ..... 486
*M. Şemseddin [Günaltay]*

XVIII
**Ta'lim ve Terbiyede Mektebler** ..... 491
*M. Şemseddin [Günaltay]*

XIX
**Darülmuallimîn'in Yetmişinci Sene-i Devriyesi Münasebetiyle Verilen Konferans** ..... 497
*Muallim Cevdet*

Sultan Osman Zamanında ..... 503
Sultan Orhan Zamanında ..... 503
Sultan Hüdavendigâr Zamanında ..... 504
Yıldırım Bayezid Zamanında ..... 504
Çelebi Sultan Bayezid-i Sâni Zamanında ..... 506
Fatih Sultan Mehmed Devri ..... 506

Sultan Mecid Devri ..... 513
35 Sene Sonra Takdir ..... 521
1297-1303/1881-1887 Murad Bey Devresi ..... 522
1307-1324 / 1891-1908 Devresi [Cağaloğlu'nda] ..... 526
Satı Bey Devresi ..... 530

Kaynakça ..... 535

Dizin ..... 547

# ÖNSÖZ

Genelde 'eğitim tarihi', özelde 'Türk eğitim tarihi' bilimler hiyerarşisine en son giren alanlardan biri olması bakımından hayli bakir ve bir o kadar da zengin kaynakları olan renkli bir çalışma sahasıdır. Eğitimin tarihi, insanlığın tarihi kadar kadim ve teferruatlıdır. Sosyal bir kurum olarak eğitimin gerek bütün toplum kesimlerinin zorunlu ve temel bir ihtiyacı haline gelmesi gerekse bir araştırma alanı olarak felsefe ve psikolojiden ayrılması ancak 18. yüzyıldan sonra icat edilen "modern okul" ve "kamu eğitimi" politikaları sonrasında mümkün olabilmiştir.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren de Eğitim bilimi ve tarihin ortak bir alt dalı olarak Eğitim tarihi kendini göstermeye başlamıştır. Alanın Türkiye'deki duayen ismi Osman Ergin'den sonra farklı eserler telif edilmiş, araştırmalar yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Ancak eğitim fakültelerinde ve eğitim bilimi araştırmacıları arasında dil, formasyon ve dönem bilgisi gibi zorluklardan mütevellit güçlükler yüzünden geçmişe yönelik akademik ilgide gün geçtikçe azalma ya da bir daralma söz konusudur. Eğitim tarihiyle ilgili temel araştırmalar, eğitim

bilimcilerden değil de daha çok tarih, siyaset bilimi, sosyoloji, ilahiyat ve diğer alanlardaki bilim insanları tarafından yapılmaktadır. Bu da beraberinde birtakım kusurlar getirmektedir.

Eğitim Tarihi hem tarihin, hem eğitimin (pedagoji), hem de sosyolojinin alt alanı olması bakımından bu disiplinlerin birbirleriyle irtibatını kurmak zorunludur. Bu da öncelikle dil ve dönem bilgisi yanında, alanın temel eserlerini, klasik kitap ve araştırmalarını, duayen kişilerini tanımakla mümkündür. En başta bu gayeye cüzi de olsa bir katkı sağlaması niyet ve beklentisiyle bu derleme hazırlanmıştır.

Türkiye'de eğitim tarihi az sayıda akademisyenin üzerinde çalışmalar yaptığı bir alandır. Bunlardan bir kısmı da neredeyse en başta formasyon yokluğundan ve kısmen de ideolojik zihniyetten Cumhuriyet öncesine gidememektedir. Bu da söz konusu alanı hayli sığ bir hale getirmekte ve derinlemesine araştırmaların önünü âdeta tıkamaktadır. Oysa Türk Eğitim Tarihi eğitim fakültelerinde farklı düzeylerde uzun yıllardır okutulan zorunlu derslerden biridir. Buna karşın mebzul araştırma ürünlerinin ve telif eserlerin ortaya konulduğu söylenemez. Daha da kötüsü, farklı düzeylerdeki eğitim ilgililerinin Türk Eğitim Tarihi tecrübesine son derece ilgisiz ve bigâne olmasıdır. Bu ilgisizlik son dönemlerde artarak devam etmektedir.

Meselâ, bugüne kadar Türk Eğitim Tarihi temalı ne bir sempozyum, kongre düzenlenebilmiş ne de bir dergi çıkarılabilmiştir. Burada asıl eksiklerden biri, eğitim tarihinin temel, klasik eserleri ve metinleriyle çağdaş okurların karşılaşmamasıdır.

Bu derlemenin başta Türk Eğitim Tarihi ve İslâm/Osmanlı eğitim, tarih, kültür ve medeniyeti gibi konulara meraklı olan okuyuculara ve bütün (b)ilim ilgililerine faydalı olması temel dileğimizdir. Bu hususta zerre miktarı katkımız olursa kendimizi bahtiyar addederiz. Elbette bütün nakısalar şahsımdandır. Yapıcı ve iyi niyetle yapılacak her türlü tenkit ve tetkikin öncelikle şahsıma sonrasında da ilim efkâr-ı umûmiyemizin gelişmesine katkı sunacağına inanıyorum.



Bu kitapta bir araya getirilen klasik makalelerin bir kitap halinde yayımlanması teklifi ilk olarak Doğu Batı yayınevinin kıymetli yayın yönetmeni Taşkın Takış'tan geldi. Onun teklifi ve sonrasındaki kararlı ve teşvikkâr destekleri kitabın yayımlanmasına büyük bir katkı sağlamıştır. Dolayısıyle öncelikle kendilerine, sonra da yayın sürecinde azami titizliği gösteren Doğu Batı yayınevinin kıymetli çalışanlarına ne kadar teşekkür etsem azdır.

Elbette mütercim meslektaşlarım Aytaç Yıldız, Yusuf Aydın, Yunus Doğan ve Elif Kır'ın kıymetli mesaileri olmasaydı bu içerikte bir çalışma söz konusu olamazdı. Dört kıymetli meslektaşıma ve kitabın yayımlanmasıda emeği geçenlere müteşekkirim.

Mustafa GÜNDÜZ
Şubat 2013 / İstanbul

# TERCÜMEDE VE ÇEVRİM
# YAZIDA İZLENEN METOT

Tercüme işiyle meşgul olanların ve sıklıkla tercüme yazı okuyanların bildiği hususlardan biri, her tercümenin aslında biraz da tahrip ve tağyir olduğudur. Tam anlamıyla metne sadık kalınan bir tercümenin okuma ve anlama güçlüğü tevlit edeceği gibi, tercüme edilen dilin yapısına ve mütercimin üslubuna bağlı bir tercümenin de asıl metni değiştirdiği herkesin malumudur. Kısacası tercümenin güzeli sadık, sadığı güzel değildir.

Bu derlemeye alınan makalelerin mütercimleri Aytaç Yıldız, Yunus Doğan, Yusuf Aydın ve Elif Kır söz konusu başarıyı hakkıyla gösterdiler. Mütercimler, akıcı bir Türkçe kullanma titizliğinin yanında sahip oldukları dönem ve kavram bilgisi sayesinde metne sadık kaldılar.

"Kanunî Sultan Süleyman Dönemi Medrese Programı"yla ilgili makalede çok sayıda Arapça, Farsça ve diğer dillerden kitap, makale ve kavram adı vardır. Burada isim ve kelimelerin yazımında orijinal metinde tercih edilen ileri düzey Osmanlıca

transkripsiyon yerine okumayı zorlaştırmayacak ve yanlış anlamaya imkân vermeyecek ölçüde kelimelerin doğru yazımlarına özen gösterildi.

Suraiya Faroqhi'nin yazısında, sıklıkla "âlim" ve "ulema" kavramları kullanılmıştır. 'Ulema' 'âlim'in çoğulu olmasının yanında sosyolojik bir sınıf olarak da kullanılmaktadır. Çeviride, Türkçedeki kullanım şekli esas alınmış, orijinal metinde sayı sonrasında (8 ulema gibi) gelen "ulema" kelimesi "âlim" olarak yazılmıştır. Ayrıca bütün metinlerde farklı eğitim kurumlarında okutulan ders isimleri büyük harfle yazılmıştır (Hendese, Hey' et, Coğrafya vb.).

İngilizce makalelerin dipnotlarındaki kitapların Türkçeleri varsa, künyeleri belirtildi. Almanca, Fransızca, Arapça ve diğer dillerden eserlerin isimleri ise orijinal halinde bırakıldı. İngilizce çevirilerde bazı zaruri durumlarda, köşeli parantez içinde çevirenin notu [Ç.N.] ya da editörün notu [E.N.] kısaltmaları kullanıldı. İngilizce çeviri metinlerin dipnotlarında yer alan referansların tam künyeleri tespit edilmeye çalışıldı. Metin içinde geçen şiirler ve hususi deyimler tercüme edilmeyip orijinal halleri bulundu ve onlar kullanıldı. Bu durum Osmanlıca yazılar için de söz konusudur.

Osmanlıca yazıların dilinde herhangi bir tasarrufa/sadeleştirmeye gidilmedi. Konu üzerine hakikaten tecessüsü olanlar zaten bundan müşteki olmayacaklardır. Derlemenin temel gayesi, muhtasar bir Osmanlı/Türk eğitim tarihi girişinden sonra farklı zaman ve coğrafyalardan, aynı konu üzerine telif edilmiş birkaç klasik ve aynı zamanda çağdaş metinle muarefeden ibarettir. Dolayısıyla, –özellikle genç arkadaşlar– metnin dili konusunda biraz gayret lütfen!

Müellifler özellikle eğitimle ilgili eser, kişi, kavram ve kurum isimlerini pek çok yerde italik yazmışlardır. Makalelerin orijinalinde kullanılan *italik* ve ***bold*** yazımlarında herhangi bir tasarrufa gidilmeden aynen korunmuştur. S. Faroqhi ve R. L. Chambers'ın metinlerinde her sayfada 1'den başlayan dipnotlar, kitap içinde bir bütünlüğün oluşması bakımından sürekli hale dönüştürülmüş, ara başlıklar eklenmemiş, mevcut başlıklar numaralandırılmıştır.



Osmanlıca metinlerin çevrim yazısında, metinler içinde sıklıkla kullanılan Hicri ve Rumi tarihler Miladi takvime çevrildi ve arasına slaş (/) konuldu. Özgün metinlerdeki sayfa numaraları köşeli parantez [ ] içinde verildi. Bütün makalelerin ilk defa nerelerde yayımlandıkları da ilk sayfada tam künye olarak gösterilmiştir.

# I

# GİRİŞ

Tarihin ve Eğitim biliminin alt alanlarından biri olan 'Eğitim Tarihi'nin gerek bir araştırma alanı gerekse bir ders olarak varlığı hayli yenidir. Bu ders ve araştırma alanının yaklaşık elli yıllık bir geçmişinden söz edilebilir.[1] Üniversitelerde ders olarak okutulmaya başlanması 1965 sonrasıdır. Türk ya da Osmanlı eğitim tarihinin akademik olarak araştırılması da aşağı yukarı bu tarihlere denk düşer. Ancak eğitim mirasının ortaya konulmasına yönelik daha eski dönemlerde bazı çalışmalar ve araştırmalar vardır.

Bunlardan ilki, maârifin ilk tarihçisi olarak bilinen Mahmud Cevad'ın 1922'de hususi bir görev olarak hazırladığı *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraâtı* başlıklı eserdir. Bundan önce de yazılan bazı makaleler vardır. Mahmud Cevad' dan sonra önemli çalışmalardan biri Nafi Atuf Kansu'nun *Tür-*

[1] *History of Education Today*, Unesco: United Kingdom, 1985, s. 11.

*kiye Maârif Tarihi Hakkında Bir Deneme* isimli 1930 tarihli eseridir. Bunun ardından ise, hâlâ eğitim tarihçilerinin başucu kaynağı olarak önemini koruyan Osman Nuri Ergin'in beş ciltlik dev birikimi *Türk Maârif Tarihi* adlı eseri gelmektedir.

Eğitim Tarihi'nin öğretmen yetiştiren kurumlarda ve üniversitelerde ders olarak okutulmaya başlamasından sonra, alanın öncülerinden Faik Reşit Unat, Hasan Ali Koçer, Yahya Akyüz, Necdet Sakaoğlu, Cavit Binbaşıoğlu vd. araştırmacılar bu alana ciddi katkılar sağlamıştır. Ayrıca birçok eksiğine rağmen, *Türkiye Literatür Araştırmaları Dergisi*'nin *Türk Eğitim Tarihi Özel Sayısı* önemli birikimlerden biridir. Ancak bütün bunlara karşın, kökeni Türk tarihinin en eski çağlarına kadar giden bir toplumsal kurum ve olgu alanının bütün verilerinin tatminkâr bir düzeyde incelendiğini, ürünlerinin tanıtıldığını söylemek hayli güçtür. Hattâ pek çok açıdan "Eğitim tarihinin" hâlâ en bakir araştırma sahalarından biri olduğunu söylemek mümkündür. Zira pek çok konu, kişi, eser, kurum, tarihsel olgu ve olay kendilerine yöneltilecek tecessüskâr araştırmacı nazarlarını beklemektedir.

Eğitim tarihinin öncelikle eğitim bilimci araştırmacılar, sonra da diğer sosyal bilimciler tarafından hak ettiği ilgiyi görmediğini söylemek de mümkündür. Ancak uluslararası arenada eğitim tarihinin önemi hem akademik[2] hem de popüler düzeyde gündemde tutulduğu da görülmektedir. Eğitim tarihi araştırmalarının yetersizliğinin ve kısmen de ilgisizliğin pek çok sebepleri bulunmaktadır.

[2] *Paedagogica Historica* 1961'den, *History of Education* dergisi de 1971'den beri yayımlanmaktadır. 1978'de kurulan *ISCHE* (Uluslararası Daimi Eğitim Tarihi Konferansı) da her sene geniş katılımlı konferans düzenleyerek bu alana üst düzeyde katkı vermektedir.



## 1. 1. Türk Eğitim Tarihi ve Temel Sorunlar

Her şeyden önce eğitim tarihi disiplinler arası bir alandır. Temel olarak eğitim biliminin bir alt alanı olarak kabul edilse de aynı zamanda tarih biliminin de bir alt dalıdır. Bunun yanında eğitim biliminin diğer bütün alanlarının geçmiş uygulama ve birikimleri de bir yönüyle eğitim tarihinin alt alanı olarak görülebilir.

Eğitim tarihinin temel sorun alanlarından biri dönemlendirme metodolojisidir. Alanın önde gelen araştırmalarında en eski Türk kavimlerinden bugüne kadar uzanan geleneksel bir tarih bakış açısıyla eğitim tarihi yazılmıştır. Ancak, tarihin en eski çağlarından bugüne doğrusal bir çizgi halinde ilerleme bir ön kabuldür ve bu kabulü destekleyici bulgular zayıftır.

Bu alanın önemli sorunlarından biri de, eğitim tarihi araştırmalarında karşılaştırmaya neredeyse hiç yer verilmemesidir. Öyle ki, Türk eğitim tarihi tarihsel bağlamda işlenirken paralel zamanlarda, ortak ya da yakın coğrafyalardaki diğer toplum ve devletlerin, kültürlerin nasıl bir eğitim sistemine, birikimine, uygulamasına sahip olduklarına dair bir çalışma bulunmamaktadır.[3] Son dönem Osmanlı ve erken Cumhuriyet döneminde, Musa Kâzım, Nafi Atuf Kansu, Halil Fikret Kanad vb. eğitimcilerin yazdıkları ve çoğunluğu aynen tercüme olan pedagoji tarihi kitapları, Antik Yunan, Roma ve Batı eğitim sistemini ve önde gelen filozof ve eğitimcileri tanıtmaktan ibarettir.

Bu metodolojik sorunların ötesinde eğitim tarihi üzerinde çalışmanın formasyon zorlukları da bulunmaktadır. Bu alandaki araştırmacıların temel kaynakları tarihî materyaller, belgeler

[3] Örneğin Osmanlı eğitim modernleşmesinin geçirdiği safhalar ile aşağı yukarı benzer kaderleri paylaşan Rusya, İran, Avusturya-Macaristan ve Japonya gibi devletlerin aynı süreçte ne tür eğitim politikaları izledikleri, hangi ıslahatları hangi metotlarla yaptıkları araştırılmış bir konu değildir. Aynı durum erken Cumhuriyet dönemi eğitim inkılapları için de geçerlidir.

ve kitaplar olduğu için, öncelikle iyi bir dil becerisine (Osmanlıca, Arapça ve Farsçanın yanında Batı dillerinden bir ya da birkaçı) sahip olma zorunluluğu vardır. Daha da önemlisi, eğitim biliminin yanında tarih, din, sosyoloji, coğrafya gibi temel bazı alanlarda geniş bilgi sahibi olmayı ve bu farklı disiplinler arasında irtibat kurabilmeyi de gerektirmektedir. Bu da sağlam bir kavram ve dönem bilgisi ile intikal becerisine sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Eğitim tarihi alanında çalışmanın dil, formasyon, zengin kavram ve dönem bilgisi istemesinin yanında farklı alanlara derin bir ilgi ve bütün bunların kompozisyonunu yapacak bütünleştirici ve analitik bir kabiliyet ile büyük sabır gerektirmesi temel zorlukların başında gelmektedir.

## 1. 2. Türk Eğitim Tarihi Yazımında Kullanılan Metot

Türk eğitim tarihi üzerine bugüne kadar yazılan temel eserlere bakıldığında temelde iki şekilde ele alındıkları görülür. Birincisi tarihin bilinen en eski dönemlerinden bugüne kadar yaşamış olan devletlerin hayatlarını temel alarak bu devletlerdeki eğitim faaliyetlerini, kurumlar, kişiler, eserler, programlar ve zihniyet başlıkları altında incelemişlerdir. Eski Türklerde eğitim, Selçuklular'da eğitim, Osmanlılar'da eğitim vb. gibi.

Diğeri ise, daha çok eğitim müesseselerini ve düzeylerini kaynak alarak her bir eğitim kurumunun tarihsel gelişimini kronolojik olarak ele alma metodudur. İlköğretimin tarihi, ortaöğretimin tarihi, medrese tarihi, yükseköğretimin tarihi, üniversitelerin tarihi gibi. Bunların yanında tikel/özel bir eğitim kurum ya da kavramının tarihsel gelişimini de incelemek söz konusu olmuştur. Okul tarihleri, eğitim programlarının tarihi ya da bir öğretim programının tarihi gibi. Eğitimsel biyografiler ve monografiler de bu sınıfa dâhil edilebilir. Ancak üzerine herhangi bir araştırma yapılmamış pek çok eğitim kurumu, metodu ve Türk eğitimcisi vardır.



## 1. 3. Eğitim Tarihi Yazımında Kaynak ve Klasik Eserlerin Önemi

Hemen her bilim alanının önemli eserleri, öncüleri, duayenleri hattâ bazılarının kurucu isimleri vardır. Farklı bilim alanlarının bazı eserleri başucu kaynak mertebesindedir. Bu tür eserlerden, konuyla ilgilenen hemen herkesin alana başlangıç yapabilmesi adına mutlaka dersler çıkarması gerekir. Bu anlamda bilim alanlarının tarihsel ve klasik eserleri hayli önemlidir. Bu eserler hemen her çağda yeniden okunurlar, yorumlanırlar ve yeni araştırmalara farklı biçim ve düzeylerde istikamet verirler. Böylece bilimsel alanın daha da zenginleşmesine ve sağlıklı bir zemin üzerinde yükselmesine imkân tanırlar.

Kaynak eserler hemen her dönemde ve pek çok konuda başvurulan ve yararlanılan kapsamlı birikimlerdir. Klasik olmaları ise, her dönemde yararlanılabilir ve yeni anlamlar çıkarılabilir bir içeriğe sahip olmalarından dolayıdır. Bu bakımdan her alanın klasik eserlerinin olması ve bunları yeni temsilcilerinin tanıması, onları geliştirme gayreti içinde olması bilim hayatının temel ilkelerinden biridir.

Bu anlamda Türk eğitim tarihi kısmen ve bir yönüyle şanslı sayılabilir. Kısmen şanslıdır: Başta Mahmut Cevat ve Osman Nuri Ergin olmak üzere, son dönem akademisyenlerinden bazılarının artık klasik haline gelmiş eserleri vardır. Ancak, Cumhuriyet öncesi eğitim tarihinin boyutları hakkında çok fazla araştırma olmadığından ve bu dönem kaynaklarının Osmanlıca olmasından dolayı ancak uzmanlar ilgilenebilmektedir.

## 1. 4. Derlemenin Amacı ve Önemi / "Maksat ve Meslek"

Bu derlemenin temel amaçlarından biri Türk eğitim tarihi alanına bazı kaynak metinleri kazandırmaktır. Bu sebeple gerek yerli, gerekse yabancı araştırmacıların, eğitimcilerin ve düşünürlerin eserleri herhangi bir tasarrufa, yoruma, değiştirmeye

gerek duyulmadan olduğu gibi verilmiştir. Özellikle Osmanlıca makalelerin dillerinde herhangi bir sadeleştirmeye gidilmemesi, bu yazıların birer klasik olması hükmünden dolayıdır.

Derlemenin amaçlarından biri de, Türk eğitim tarihinin Osmanlı tecrübesiyle ilgili yerli ve yabancı bazı temel eserleri, araştırmaları bir araya getirerek, hem klasik makalelerin görülmesini ve okunmasını sağlamak, hem de özellikle lisansüstü düzeydeki ilgililere giriş mahiyetinde bir tedvin sunmaktır. Yabancı dillerdeki literatürde Türk eğitim tarihiyle ilgili sınırlı sayıda araştırma olduğunu söylemek abartı olmayacaktır.[4] Bu sebeple hem yabancı dillerdeki önemli araştırmaları daha ulaşılabilir ve kullanılabilir kılmak, hem de Osmanlıca bazı önemli makalelerin yeniden bilim camiasına sunulmasını mümkün hale getirebilmek için böylesi bir derleme gerekli görüldü. Makalelerin seçiminde öncelikle kapsam ve içeriğe önem verilmiştir.

İngilizce makalelerin hem orijinal konulara değinmesi, hem de güvenilir kaynaklar kullanmaları bu derlemeye alınmada belirleyici unsur olmuştur. Osmanlıca çevrim yazılarda ise, temsil kabiliyetine ve eğitime daha geniş bir çerçeveden bakabilme durumuna bakılmıştır. Daha çok düşünsel, felsefi ve kısmen de yazarın eğitime ilişkin görüşünü büyük ölçüde temsil edebilecek mahiyeti haiz olmasına dikkat edilmiştir. Bu nitelikleri yönüyle derlemeye alınan makalelerin hemen hepsi Türk eğitim tarihinin klasikleri arasında yer alabilecek kabiliyettedir.

Bu derlemeye alınan makaleler daha çok 16. ve 20. yüzyıl arası eğitim meselelerini entelektüel düzeyde konu edinen yazılardır. Amacımız ve beklentimiz gerek bu dönem, gerekse diğer zamanları da kapsayan daha geniş bir derlemenin yapılmasına cüzi de olsa bir katkı vermektir.

[4] Örneğin Princeton ve Harvard Üniversitesi kütüphanelerinde dünyanın önde gelen köklü kültür ve medeniyet sahibi devletlerinin eğitim tarihleriyle ilgili raflar dolusu eser bulunmasına karşın, Türk/Osmanlı eğitim tarihiyle ilgili bir rafı bile dolduracak birikimin olmaması bunun göstergelerinden biridir.



## 1. 5. Derlemeye Alınan Makaleler Hakkında Kısa Değerlendirme

Bu derlemede yer verilen makaleler iki kısımdan oluşmaktadır. Öncelikle Türk eğitim tarihinin farklı dönem ve olgularına yönelik yazılmış çağdaş araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar yabancı dillerde yayımlanmış makalelerin çevirilerinden meydana gelmiştir. Burada altı önemli makaleye yer verilmiştir. Bu makalelerden Richard Chambers'ın makalesi daha önce *Türkiye Günlüğü* dergisinde yayımlanmıştır. Ancak bu yayında belirgin çeviri hataları bulunmaktadır. Dolayısıyla hem bu derlemeye uygun düşmesi hem de daha doğru bir tercüme olması bakımından burada yayımlanmıştır. Benjamin C. Fortna'nın "Otobiyografi ve Eğitim" başlıklı makalesi de *Doğu Batı* dergisinde iki sene önce yayımlanmıştı. Diğer dört makalenin Türkçe tercümeleri ilk defa burada yayımlanmaktadır.

İngilizceden tercüme edilen makalelerin başında gelen *Studia Islamica*'da yayımlanan Shahab Ahmed ve Nenad Filipović tarafından telif edilen makale, yazarlarının da belirttiği gibi, "şimdiye kadar kendisinden alıntı yapan konuyla ilgili bilim adamlarının bile dikkatinden kaçan önemli bir belgenin incelenmesi"dir. Gerek sosyal bilimlerin diğer pek çok alanı gerekse eğitim tarihimiz açısından son derece önemli görülen makale 2004'te yayımlanmıştır ve oldukça yeni ve ilgi çekici bilgi ve tezleri tartışmaktadır. Makalenin medrese ilim literatürü, Osmanlı eğitim sistemi, eğitim ve iktidar, eğitimde merkezîleşme ve İslâmi ilimler tarihine oldukça katkı verici yönleri bulunmaktadır.

Yazarların ifadesine göre, "*TSA E/2803/1* numaralı belge, bize tam olarak bugüne değin Osmanlı tarihine dair bildiklerimiz içerisinde mevcut olmayanı: Osmanlı Devleti'nin teşviki üzerine olan medrese hiyerarşisinin en yüksek basamağında okutulmuş kitapların net ve ayrıntılı bir müfredatını sağladığı

için, bu anlamda şans eseri bulunan en iyi belgedir."[5] Söz konusu program bize İslâmi ilim geleneğinin gelişimi konusunda önemli ayrıntılar sunmaktadır. "Kanunî müfredatının, İslâm'da ilmî kanonun (dinî metinlerin) tarihsel oluşumu konusunda muhafazakâr bir değişim sürecini yansıttığı söylenebilir." Osmanlı'da devlet ve ilmiye sınıfı ilişkileri ve tamamıyla bir modernite icadı olan eğitimde merkezîleşme ve merkezî otoritenin çevreye nüfuzu meselesinin proto-örneği olarak değerlendirilebilecek bir gelişmesini bu makale üzerinden okumak mümkün görünmektedir.

Benzer bir konuda kaleme alınan ve 1973'te basılmasına karşın gerek sosyal bilimlerin farklı alanlarında gerekse eğitim tarihinde nadiren kullanıldığını söyleyebileceğimiz Suraiya Faroqhi'nin, *International Journal of Middle East Studies* dergisinde yayımlanan "Social Mobility among the Ottoman 'Ulema' in the Late Sixteenth Century" başlıklı makalesi Osmanlı ilmiye sınıfının sosyo-kültürel, ekonomik yapısı ve ülke içerisindeki mobilizasyonunu *Âtâî* tarihi özelinde incelemiştir. Osmanlı sosyal hayat tarihini özellikle Annales ekolü çizgisinde inceleyen dünyaca meşhur tarihçi Faroqhi'nin bu yazısında, Osmanlı âlimlerinin aile özellikleri, nerelerden geldikleri, sosyo-ekonomik yapı özellikleri gibi bugün neredeyse yakası hiç açılmayan konulara giriş mahiyetinde bir deneme yapılmaktadır. Bu makalenin, Osmanlı ilmiye tarihine meraklı olanların farklı dönem ve eserler üzerinden yapacakları çalışmalara da katkı vereceğine inanılmaktadır.

Tanzimat döneminin ve son dönem medresenin yetiştirdiği büyük devlet adamı, âlim, hukukçu, tarihçi, dilci, eğitimci vb. niteliklerini fazlasıyla hak eden Ahmed Cevdet Paşa üzerine literatürde neredeyse toplu bir çalışma bulunmamaktadır. Her

[5] Shahab Ahmed ve Nenad Filipović, "The Sultan's Syllabus: A Curriculum for the Ottoman Imperial Medreses Prescribed in a Ferman of Kanunî Süleyman Dated 973/1565", *Studia Islamica*, V. 98/99, 2004, s. 192.



ne kadar farklı yönlerini derinlemesine inceleyen çalışmalar olsa da, onu bir bütünlük içinde ve doktora düzeyinden ele alanlar azdır. Cevdet Paşa üzerine ulaşabildiğimiz kadarıyla *Ahmed Cevdet Paşa: The Formative Years of an Ottoman Transitional* başlığıyla ilk doktorayı yapan Princeton Üniversitesi'nden Richard L. Chambers'tır. Bu tezden üretilen makale "The Education of a Nineteenth-Century Ottoman Âlim, Ahmed Cevdet Pasa" başlığıyla 1973'te *International Journal of Middle East Studies*'de yayımlanmıştır. Makalede Cevdet Paşa'nın eğitim hayatının yanında 19. yüzyılda Osmanlı geleneksel eğitim kurumları karşısında modern eğitim kurumlarının nasıl teessüs ettiğini ve bir medreselinin modernlik karşısındaki duruş, düşünüş ve davranışını canlı bir şekilde görmek mümkündür. Bu yönüyle makale sadece kısa bir monografi ya da biyografi değil, 19. yüzyıl eğitim ve devlet hayatına ışık tutacak klasik niteliğinde ve temsil kabiliyeti yüksek bir çalışmadır.

Bu derlemeye 19. yüzyıl Osmanlı/Türk eğitim tarihi üzerine hem doktora yapan, hem de bu dönemin meseleleri üzerine çalışmalarını devam ettiren önemli bilim adamlarından Benjamin C. Fortna'nın iki makalesi de alındı. Fortna'nın "Education and Autobiography at the End of the Ottoman Empire" başlığıyla *International Journal of Middle East Studies* dergisinde 2000 yılında yayımlanan makalesi, eğitim tarihinde neredeyse pek dikkate alınmayan önemli bir araştırma metodolojisine ve kaynak seçimine dikkat çekmektedir. Makale 19. yüzyılın ikinci yarısından erken Cumhuriyet dönemlerine kadar olan dönemde önde gelen eğitimcilerin biyografilerinden, anı ve hatıralarından hareketle dönemin eğitimi üzerine renkli bir fotoğraf çekmeyi denemektedir. Kullanılan kaynaklar ise büyük ölçüde anı ve hatıralardır. Makalenin giriş kısmında derin bir tartışma ve sağlam bir teori arayışından sonra yazar, son dönem Osmanlı eğitim hayatının inceliklerini belleklerden kalan izler üzerinden yazıya dökmüştür.

Fortna'nın yukarıdaki makalesinden daha önemli, bir o kadar da iddialı ve paradigma kurucu çalışması ise, *Die Welt des Islams*, dergisinde 2001'de yayımlanan "Islamic Morality in Late Ottoman 'Secular' Schools" başlıklı makalesidir. Uzun cümlelerden oluşan ve marjinal sayılabilecek bir alan terminolojisiyle yazılan makaleyi, Yunus Doğan'ın tercümesi oldukça sade ve okunur hale getirdi. Fortna bu yazısında, II. Abdülhamid dönemi eğitiminde İslâm ve ahlâk konularının ders kitaplarına ve eğitim programlarına nasıl yansıdığını ve II. Meşrutiyet döneminde nasıl devam ettiğini dönemin birinci el kaynaklarını ve arşiv belgelerini kullanarak araştırmıştır.

Fortna yazısında, son dönem Osmanlı eğitim hayatında ahlâkın yerini geniş bir bağlama oturtmak için dünyadaki çağdaş eğitim programlarında yer bulan ahlâk programlarına kısaca değinmiştir. Burada Çin, Fransa ve Rusya gibi çeşitli ülkelerdeki ortak eğilimlerin Osmanlı'daki karşılıklarını anlamak için çok gerekli bir mukayese ve bakış açısı sunduğunu göstermiştir. Daha sonra, devlet okullarının ahlâki gündemini Osmanlı'nın eğitim yoluyla dinî-ahlâki gelişimi teşvik etme çabası içerisine yerleştirilmiştir. Yazar, "Osmanlı devlet eğitiminin, devletin dinî-siyasi temelini güçlendirerek imparatorluğun geleceğini korumaya yönelik daha büyük bir mücadelenin sadece bir parçası olarak anlaşılabileceği kanısındadır."[6]

Son dönem Osmanlı eğitiminin söz konusu özelliklerinin tanıtılmasının ardından, devlet planının özel bir bileşeni daha ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Tüm okullarda İslâm ahlâkını öğretmeye yönelik açık bir amaçla yazılmış iki ders kitabı, sınıftaki yaşamın son dönem Osmanlı eğitim politikasını şekillendiren ahlâki misyonla ne derece kaplı olduğunu ortaya koymaktadır. Makale başlangıçta "son dönem Osmanlı Devleti'nin ahlâka bağlılığı tebaasıyla olan ilişkilerini nasıl etkilemiştir?"

[6] Benjamin C. Fortna, "Islamic Morality in Late Ottoman 'Secular' Schools", *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 32, No: 3, Aug. 2000, s. 2.



sorusunu sorarken, son dönem Osmanlı Devleti'nin 'geleneksel' ve 'modern' unsurları meczetme arayışında yalnız olmadığını göstermektedir. Makale, "hem Batılı hem de 'İslâmi' olanı içeren bir mesaj vermek için açıkça Batılı bir sistem kullanan Osmanlı okullarının melez yapısı, genellikle ikiye bölünmüş son dönem Osmanlı toplum anlayışımızı bulandırmaktadır" hükmü verilerek sona erer.

Derlemede yer verilen son tercüme yazı ise Türkiye'de de uzun süre Tarsus Amerikan Koleji'nde görev yapan inanmış bir misyoner Frank A. Stone'un, 1973'te *History of Education Quarterly* dergisinde "The Evolution of Contemporary Turkish Educational Thought" başlığıyla yayımlanan makaledir. Stone yazısında, erken Cumhuriyet dönemi eğitimi ve modernleşme gayretlerinin fikrî temellerini düşünce adamları üzerinden incelemiştir. II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerindeki yenileşmeci fikir ve uygulamaların İsmayıl Hakkı'dan İsmail Hakkı Tonguç'a, Hasan Âli Yücel'e ve yeni eğitim kurumlarına nasıl yansıdığı anlatılmıştır. Stone daha sonra da gene II. Meşrutiyet dönemi İslâmcı fikirlerin tesirinde yetişen Nurettin Topçu ve Mümtaz Turhan'ın eğitim görüşleri, eylemleri ve eserleri üzerinde durmuştur. 1970'ler sonrasındaki eğitim politikasının entelektüel kökenlerini bu isimlerin fikirleri üzerinden anlatmaya çalışmıştır. Yazar, Türk eğitim sistemindeki İslâmi damar ile ilerlemeci pozitivist ve laik düşünürler arasındaki gerilime dikkat çekmiştir. Stone'un yazısı, Tanzimat'ta başlayan modernleşme ve batılılaşma gayretlerinin erken Cumhuriyette nasıl yol aldığını ve bu yolun temel karakteristiklerini anlamak bakımından önemli ipuçları barındırmaktadır.

Derlemeye alınan tercüme makalelerin ortak yönü, birinci el ve büyük ölçüde güvenilir kaynaklardan faydalanılarak yazılmış olmalarıdır. Daha önemlisi ise, yazıların hepsinin Osmanlı Devleti'nin çok eski dönemlerden itibaren başlayan eğitim tartışmalarının derin köklerine ve çeşitliliğine vurgu yapmalarıdır. Osmanlı medrese müfredatı, eğitimde merkezî değerler ve yön-

lendirmeler, başka kültür ve zihniyetlere hoşgörü gibi konularda farklı bakış açıları ortaya konulmaktadır. Osmanlı ilmiye sınıfının sosyalizasyonu ve mobilizasyonu gibi üzerinde fazla bilgilerin olmadığı bir alanda yazılan makale ise yeni araştırmacılar için hayli yol gösterici mahiyettedir. Özellikle Tanzimat döneminde eğitim, modernleşme, batılılaşma hareketleri hızla sürerken, yeni değerlerin saldırısı karşısında nasıl muhafazakâr ve savunmacı bir pozisyon alınmaya çalışıldığı Fortna'nın yazılarından okunabilmektedir. Bunlar ve zikredilemeyen daha pek çok yönleriyle derlemeye alınan makaleler Türk eğitim tarihinin klasik yazıları arasında olmayı fazlasıyla hak etmektedir.

*Osmanlıca çevrim yazılara gelince*: Bu yazıların seçilme sebepleri yukarıdakilerde olduğu gibi, özgünlük, kuşatıcı dönem bilgisi, yazarına aidiyeti ve kavramsal zenginliği bakımından temsil kabiliyeti yüksek yazılar olmalarıdır. Öyle ki, bunlar içinde bazıları, "kısa eğitim tarihi" hükmünde konsantre yazılar olarak görülebilir.

Derlemede yer verilen Lütfi Efendi, Ziya Paşa, Ebuzziya Tevfik, Muallim Cevdet, Emrullah Efendi, Mehmed Şemseddin ve Ahmed Hikmet Müftüoğlu'nun makalelerinin çevrim yazıları ilk defa bu derlemede yayımlanmaktadır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla Münif Paşa'nın "Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan", Namık Kemal'in "Maârif" ve Satı Bey'in "Tuba Ağacı Nazariyesi" başlıklı yazıları daha önce başka derlemeler içinde yer almıştır.

Derlemede Osmanlıca makaleler kısmında ilk sıraya konulan makale Ahmed Hikmet Müftüoğlu'na aittir. 1924'te dönemin önde gelen fikir dergilerinden *Mihrâb*'da "On Birinci Asr-ı Hicri'de Türk Menâbi-i İrfanı" başlığıyla üç seri halinde yayımlanmıştır. İçerik ve ele aldığı konu itibariyle diğerlerinden önceki bir zamanı anlatmasından dolayı başa alınmıştır. Müftüoğlu *Tarih-i Hammer, Gülşen-i Maârif, Naimâ, Peçevî, Tarih-i Cevdet, Tarih-i Âtâ* gibi kaynaklar kullanarak 16. yüzyılda Osmanlı'da eğitim öğretim hayatını "milli bir heyecan" ve akıcı bir üslupla anlatmıştır. Eğitim tarihinin üç önemli kurumunu, *Tekke, Medrese* ve *Enderun*'u incelemiş, analizlerde bulunmuş ve hepsinden önemlisi Cumhuriyet tarihinin geleceğine ilişkin çıkarımlar yapmıştır. Yazar tarihe, bir tecrübe yığını olarak değil, aynı zamanda bugünü yaratan bir dinamik olarak bakmaktadır. Ona göre 16. yüzyılda Türk toplumuna feyz veren, ahlâka zemin oluşturan, istikamet kazandıran başlıca iki kurum vardır: tekkeler ve medreseler. Bunlara sonradan önemli bir kurum daha eklenmiştir: Enderun.



Ahmed Hikmet, 16. yüzyılın ilk yarısını düzen ve istila devirlerinin sonu, şiddet ve duraklama zamanlarının da başlangıcı saymaktadır. İkinci yarısını ise *ayak takımının* başa geçmesinden dolayı yönetimin ve fikrî kuvvetin susmaya başladığı bir dönem olarak tasvir eder. 16. yüzyılın ikinci yarısı devlette bazı sorunların görünür hale gelip Kâtip Çelebi'nin, Koçi Bey'in ıslahat reçeteleri sunmaya başladıkları dönemdir. Ahmed Hikmet'e göre bu dönemde devleti yöneten iki kuvvet vardır: Biri asker ile ulema ve vüzera, diğeri saray çevresidir. Bu sistemde toplumun çok dikkate alındığı ve yönetime dâhil edildiği söylenemez. Bu iki tür kuvvet arasında sürekli acımasız bir rekabet vardır. Ahmed Hikmet, devrin genel tasvirini şu manidar cümlesi ile tamamlar: "Bu devirde mâder-i vatanın doğan evladından ziyade ölen oğulları vardı."

Ahmed Hikmet, tekkelerin toplum üzerindeki etkilerini tartıştıktan sonra ikinci yazısını medreseler üzerine ayırmıştır. Cumhuriyet döneminde medreseler üzerine kuşkusuz pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak bu araştırmaların yetersizliği ve bütünü anlamaya imkân tanımamasına yönelik tespitler sıkça tekrarlanmaktadır.[7] Ahmed Hikmet 16. yüzyıl eğitimi üzerinden, medrese, tekke ve Enderun hakkında bilinenlerin yanında, farklı bilgiler de vermiştir.

---

[7] Bu konuda *Türkiye Literatür Araştırmaları Dergisi (TALİD) Türk Eğitim Tarihi Özel Sayısı*'ndaki röportaja bakılabilir: "Mehmet İpşirli ile Medreseler ve Ulema Üzerine", *TALİD*, C. 6. S. 12, s. 451-470.

Ahmed Hikmet Bey'in yazısı dikkatle okunmalıdır. Zira yazar, eğitim kurumlarıyla toplumsal hayat ve kültürün birbirine bağımlılığı ve bu bağımlılıktan ortaya çıkan dinamik yapıya vurgu yapmaktadır. Yazının yayımlandığı tarihe dikkat edilirse yazar, devlet adamlarına ve eğitimcilere ciddi bir uyarıda bulunmaktadır. Yazı 1924 Eylül'ünde yayımlanmaya başladığına göre, Cumhuriyet henüz yeni kurulmuştur; medrese ve tekkelerin kapısına kilit vurulalı daha bir sene olmamıştır. Buradan bakıldığında sıradan bir eğitim tarihi özeti gibi duran yazı, aslında yeni devletin hangi temel esaslar üzerine inşâ edileceğine yönelik bir projektördür. Medreselere, tekke ve zaviyelere, Enderun'a Türk oryantalizmi mantığıyla yaklaşan yazara göre bu kuruluşlar son iki yüz yılda iyice çökmüş, çürümüş ve farklı duyuş, düşünüş ve eğilimde nesiller yetiştirmektedir. Ona göre, söz konusu düalist eğitim yapısının "milli" birlik ve beraberliğe ortak duygu ve inanç inşâsına katkısı bir yana, tam aksi istikamette etkileri olmuştur. Dolayısıyla da ortadan kalkmaları "hayırlı!" olmuştur. Bu bakımdan yazı dikkatle incelendiğinde, *Tevhid-i Tedrisât*'ı meşrulaştırıcı bir misyon/görev üstlenmektedir. Dönemin aydınlarının tarihe, eğitime ve ideolojik yapıya nasıl baktıklarını, hangi halet-i ruhiye içinde yazılar kaleme aldıklarını göstermesi bakımından temsil kabiliyeti yüksek bir yazıdır.

Derlemeye alınan diğer bir yazı, vakanüvis Lütfi Efendi'nin temel eseri *Tarih-i Lütfî*'de yayımlanmayan, Tanzimat dönemi eğitim teşkilâtının anlatıldığı kısımlardır. Bu yazıda 1850'lerden 1870'lere kadar olan dönemde meydana gelen eğitim reformları resmî ağızdan olduğu kadar mizahî ve eleştirel bir üslupla da anlatılmıştır. Zikredilen pek çok bilginin bugüne kadar eğitim tarihi araştırmalarında kullanılmamış olması makalenin önemini ortaya koymaktadır. Bir belge hükmündeki makale, dönemin eğitim kurumları yanında, eğitim yayınları, eğitimciler, kitaplar, gazeteler ve yaygın eğitimle ilgili zengin bilgiler içermektedir.



Diğer bir yazı ise, II. Abdülhamid döneminde uzun süre Maârif Nazırlığı yapan Münif Paşa'nın ilk bilimsel dergi olarak da kabul edilen *Mecmua-i Fünûn*'da yayımlamış olduğu "Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan" başlıklı makalesidir. Münif Paşa bu yazıda çocuk eğitiminin toplum ve devlet için önemine dikkat çekmektedir. Eğitimin gerekliliği yanında mahiyeti ve şeklî unsurları bakımından getirilen öneriler, modern eğitim ile doğrudan ilgili hususlardır. Bu bağlamda Münif Paşa'nın yazısı Osmanlı eğitim modernleşmesinin öncü metinlerinden birisi olarak görülmektedir ve çocuk eğitiminde bir klasiktir.

Tanzimat dönemi eğitim zihniyetini, eğitim eleştirilerini açık ve etkili bir biçimde anlatan dört Yeni Osmanlı münevverinden biri Ziya Paşa'dır. Bugüne kadar daha çok edebî ve siyasi yönleriyle tanıdığımız Ziya Paşa bu defa eğitim görüşleri ve eleştirileri ile karşımıza çıkmaktadır. İlk *Émile* tercüme denemesini yapan Paşa, başyazarlığını Namık Kemal'in yaptığı, Londra'da yayımlanan meşhur Yeni Osmanlı neşriyatı *Hürriyet*'teki, "Türkistan'ın Esbâb-ı Tedennîsi" ve "Devlet-i Âliyeye Ba'sü Tenzil Olan Maârifin Esbâb-ı Tedennisi", başlıklı yazılarında geleneksel eğitimi kıyasıya eleştirmektedir. Osmanlı'nın gerileme nedenini büyük ölçüde eğitime bağlayan Paşa, Jön Türk haleflerinin mirasa konacağı bolca fikir bırakmıştır. Buraya alınan eğitim yazıları Batılılaşma ve modernleşme maceramızda ilk heyecanların nasıl başladığına, özellikle eğitim camiasından bakmak isteyenlerin mutlaka okumaları gereken bir metin olarak görülmektedir.

Yeni Osmanlıların öncülerinden Ebuzziya Tevfik Bey'in *İbret*'te yayımladığı "Mektebsizlikten Görülen Belâ ve Mekteplerin Islahı" başlıklı makale de Ziya Paşa'nın görüş ve eleştirileriyle büyük bir benzerlik içindedir. Tevfik Bey, geleneksel eğitimi ve öğretme yöntemlerini alabildiğine eleştirdiği, kurtuluşun, sorunlara çözümün ancak Batılı/modern bir eğitim sistemiyle oluşabileceğini iddia ettiği yazısında aşırı batılılaşma fikirlerinin öncülüğünü eğitim zaviyesinden yapmaktadır.

Ebuzziya Bey'in yazısına atfen bir gün sonra aynı konuyu gazetedeki diğer arkadaşı, Namık Kemal Bey tartışmıştır. Namık Kemal, *İbret*'teki "Maârif" başlıklı yazısına "eğitimin öneminden bahsetmek, güneşin vasfında kaside söylemek gibidir" ifadesiyle başlar ve (kamu) maârifin öncelikle bireylerin, sonra da toplumların ve devletlerin hayatında ne kadar önemli olduğunu vurgular. Namık Kemal özellikle Avrupa ile karşılaştırma yaparken medeniyetin, sanayi ve teknolojinin, üretimin altında eğitimin yattığını ısrarla vurgular. Namık Kemal *Hadîka*'daki "Maârife Dair Bir Makale" başlıklı yazısında da benzer şekilde en büyük zenginliğin maârif dünyasındaki zenginlik olduğuna vurgu yapar. Hattâ "cevher-i servetin madeni maârif, sermaye-i saadetin mahzeni yine maâriftir" diyerek, maddi birikimlere, altınlara, gümüşlere sahip olmanın uzun planda bir şey kazandırmayacağını, önemli olanın maârife yatırım olduğunu ısrarla vurgular.

Her iki yazısında da ısrarlı bir "maârif" vurgusu olmasına karşın Namık Kemal'de "modern eğitim" ile klasik maârif anlayışı arasındaki farka yönelik bir ayrım açık değildir. Onun ve arkadaşlarının yazılarında "maârif" kavramı tam anlamıyla bugünkü "eğitim" kavramı yerine kullanılmaktadır. *Oysa bu iki kavram (maârif ve eğitim) son derece derin farklılıklara sahiptir ve biri diğerinin alternatifi olarak kullanılamaz.* Tanzimat aydınları mevcudiyetlerini acaba maârife mi, eğitime mi borçludur? Kemal'in modernizmin önemli bir buluşu olarak ortaya çıkan merkezî, laik, seküler ve zorunlu eğitime karşı kısmen bir çekincesi olsa da bunu tamamıyla kabullenmesi, yaygınlaşması için var gücüyle mücadele etmesi, Yeni Osmanlı aydınlarının ne kadar modernleşmeci olduklarını göstermesi bakımından hayli ilginçtir. Bu süreçteki çabalar artarak, şiddet ve yaygınlık kazanarak önce Sultan Hamid döneminde somutlaşmaya başlamış, sonra da Jön Türklere genişleyerek II. Meşrutiyet döneminde farklı karakterlere bürünmüştür. Bütün bu birikimler Cumhuriyet'in alt yapısını oluşturmuştur.



Sultan Hamid dönemi okullarında yetişen bir felsefeci, ehl-i hikmet Emrullah Efendi, 1908'de çıkmaya başlayan ve dönemin siyasi ve entelektüel hareketi İslâmcılığın yayın organı olarak şöhret bulan *Sırat-ı Müstakim* mecmuasında terbiyeye ilişkin bir dizi yazı yayımlamıştır. Yazılar kısa olmasına karşın son derece farklı bir mahiyeti haizdir ve bugüne kadar da tam anlamıyla kullanıldıkları ve tahlil edildikleri söylenemez. Öyle ki, Emrullah Efendi'nin "Terbiye ve Esasları" başlıklı yazısı tam anlamıyla bir eğitim felsefesi klasiğidir. Eğitimin felsefi kökenlerini derinlikli olarak tartışan makale, İslâmi bir perspektiften maarif, toplum ve teknolojik ilerlemeyi tahlil etmektedir. Emrullah Efendi'nin yazıları, Tanzimat'ın olanca yıkıcılığı ve sekülerleştirici içeriğine eğitimciler cephesinden verilen güçlü cevaplardan biri sayılabilir.

II. Meşrutiyet dönemi eğitim hareketleri ve eğitim tartışmaları denildiğinde akla gelen iki isim şüphesiz Emrullah Efendi ve Satı Bey'dir. Her iki aydın da içinde bulundukları toplumsal felâketlerden, ancak eğitimde ciddi ıslah çalışmalarıyla çıkılacağına kanaat getirmektedir. Her ikisinin de derdi dönemin diğer Osmanlı aydınlarında olduğu gibi, devletin akıbetinin nasıl düzeltilebileceği ve yıkıcı düşünce ve eylemlerden nasıl korunulabileceği üzerinedir. Burada Emrullah Efendi seçkinci bir ruhla öncelikle yüksek eğitimin, Darülfünûn'un ve üst düzey medreselerin esaslı bir ıslaha tâbi tutulmasını önerirken, Satı Bey tam tersini savunacaktır. Satı Bey'e göre eğitim sisteminde yapılacak bir ıslahatta üstten değil, ilköğretimden başlanmalıdır. Bu tartışma eğitim dünyamızda "tuba ağacı nazariyesi" ya da tartışması olarak şöhret bulmuştur. Her ne kadar ilk etapta pek çok eğitimci Satı Bey'i haklı bulsa da, kısa bir süre sonra –buna Ziya Gökalp de dâhil– görüşlerini değiştirip Emrullah Efendi'nin haklı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Bu derlemeye, eğitim tartışmasına klasik bir zemin olması bakımından Satı Bey'in üç ayrı yazısı da alındı. Bunlardan birincisi, adı Satı Bey ve Emrullah Efendi ile özdeşleşen *Tuba*

*Ağacı Nazariyesi*'nin tartışıldığı makaledir. Söz konusu yazı her ne kadar bir eğitim ıslahatı tartışması gibi görünse de özünde Türk modernleşmesinin sancılı yakın tarihine doğrudan ışık tutacak bir özü barındırmaktadır. Bu yazı sayesinde okuyucular, eğitim ıslahatına otokratik bir yaklaşımla üstten/üniversiteden mi, demokratik bir bakışla alttan/ilköğretimden mi başlanması gerektiği konusunda, hayli kritik bir dönemde yapılmış bir tartışmayı birinci elden okumuş olacaklardır.

Satı Bey, kuşkusuz, Türk eğitim modernleşmesinin ve öğretmen eğitiminin en önde gelen kahramanlarında biridir. Eğitimin bir bilim olması yolunda Türkiye'de ilk adımları atanlardan biri olması yönüyle, onun kaleme aldığı *Fenn-i Terbiye* adlı eser oldukça önemlidir. Bu eserin giriş kısmında eğitime bir kavram olarak nasıl baktığını derinlikli bir şekilde anlatmıştır. Derlemeye alınan "Terbiye ve Fenn-i Terbiye" başlıklı yazıda Satı Bey'in temel eğitim bilimi görüşünü bütünlüklü olarak okumak mümkün olmaktadır. Aynı yazarın *İçtihad* mecmuasında yayımlanan "Tahsil-i İbtidai Hakkında", başlıklı yazısında ise, ülkede eğitim yoluyla gerçekleştirilecek bir modernleşmenin nasıl yapılacağına dair bir projenin eleştirisi yer almaktadır. Satı Bey yazısında, ilköğretim bitirme sınavı ve köylerdeki eğitimi yaygınlaşma önerilerine farklı bir cepheden eleştiri getirmektedir.

II. Meşrutiyet ve erken Cumhuriyet dönemi meşhur eğitimci ve politikacılarından biri M. Şemseddin Günaltay'dır. Günaltay 1949'da Başbakan olsa da asıl şöhretini II. Meşrutiyet döneminde *Sebilü'r-Reşad* dergisinde yazdığı entelektüel yazılara, özellikle de eğitim yazılarına ve bu yazılarını topladığı kitaplarına borçludur. Eğitimle ilgili pek çok makalesi bulunan yazarın konuyla ilgili görüşlerini en iyi biçimde temsil ettiğine kanaat getirdiğimiz "Ta'lim Terbiye Meselesi" başlıklı makalesi buraya alınmıştır.

Son olarak, eğitim tarihi ve Türk düşünce tarihi araştırmalarında üzerinde fazla durulmayan Muallim Cevdet'ten bir makaleye de yer verilmiştir. Çağdaşlarının aksine Muallim Cevdet Osmanlı eğitim düzenine, özellikle de medreselere karşı hayli olumlu bir yaklaşım izler. Öyle ki, medreseden yetişmiş pek çok II. Meşrutiyet ve erken Cumhuriyet aydını medreseyi kıyasıya eleştirirken o tam aksini savunmuştur. *Bu yönüyle Muallim Cevdet muhafazakâr bir aydındır.* Bu derlemeye alınan yazısı Satı Bey'in çıkarmakta olduğu *Tedrisât Mecmuası*'nda "Darülmuallimîn'in Yetmişinci Sene-i Devriyesi" başlığıyla yayımlanmıştır. Bu yazı görünürde sıradan bir konferans metni gibi dursa da içeriğine bakıldığında, Tanzimat'tan 1915'e kadar olan eğitim hayatının kısa ama son derece yoğun ve özgün bir tarihidir. Özellikle öğretmen yetiştirme ve öğretmenliğe özgü derslerin gelişimi, meşhur öğretmenler vb. konularda literatürde ilk sayılabilecek bilgiler içermektedir.

II

# TÜRK/OSMANLI EĞİTİM TARİHİNİN KLASİK DEVRİNE KISA BİR BAKIŞ

## 2.1. Dönemlendirme Sorunu ve İslâmiyet Öncesinden Devralınan Eğitim Mirası

Türk eğitim tarihiyle ilgili yapılan araştırmalar ve temel eserler genellikle dönemlendirmelerini devletlerin hayatlarına paralel olarak yapmışlardır. Daha genel olarak ise iki temel ayrım yapılmıştır. Türklerin Müslüman olmadan önceki hayatlarında eğitim ve Müslüman olduktan sonraki hayatlarında eğitim.

Türk eğitim tarihinin "klasik dönemi" denildiğinde, Osmanlı Devleti'nin bir imparatorluk haline gelmesinden ilk modernleşme çalışmalarının başladığı döneme kadar olan zaman aralığı kastedilmektedir. Bu dönem pek çok Osmanlı tarihçisine göre gelişme, ilerleme ve büyüme dönemleri olarak anlatılır. 1700' lerden sonraki zamanlar ise askerî alandaki yenilgiler, ticari duraklamalar ve toprak kayıpları nedeniyle "duraklama ve gerileme" olarak adlandırılır. Ancak bu, büyük ölçüde Osmanlı tarihçilerinin ve bizatihi Türk tarihini yazan yerli tarihçilerin değil Batılıların yaptığı bir dönemlendirmedir. Nitekim bu geleneksel olarak yapılan dönemlendirme dışında Cemal Kafadar gibi Osmanlı tarihini farklı şekillerde dönemlere ayıranlar da vardır.



Türklerin antik çağı olarak da tanımlanabilecek olan İslâm öncesi hayatları MÖ 1000'li yıllardan daha gerilere kadar götürülmektedir. Ancak burada yöntem ve kaynaklar açısından üzerinde durulması gereken bir sorun bulunmaktadır. İslâm öncesi Türk devlet ve toplumlarının hayatlarına, kültür dünyalarına, eğitim ve bilim serüvenlerine ilişkin veriler yok denecek kadar azdır ve daha çok arkeolojik malzemelerin yorumlanması sayesinde üretilmektedir. Daha da önemlisi bu döneme ait bilgilerin hemen tamamı son yüz elli yılın ürünüdür ve tamamıyla modern bir araştırma ve merak saikiyle ortaya konulmuştur.

19. yüzyıl başlarında modern devletlerin ortaya çıkmasıyla, her toplum kendi köklerini, geçmişi aramaya başlamış ve böylece kendini tarih içinde konumlandırma, medeniyet inşâ ediciler içinde önemli bir yere oturtma derdine düştüğü için, bir kök inşâ etme çalışması hızlı ve heyecanlı bir şekilde başlamıştır. Bizde bu dönem II. Abdülhamid dönemine rastlar ki, eski Türkler ve Türklerin kökenlerine ilişkin ilmî tartışmalar ilk defa o dönemde yapılmış ve ortaya konmuştur. Böylece ilk defa II. Abdülhamid döneminde Türkçülük ve Türk milliyetçiliğine ilişkin ilmî yayınlar yapılmaya başlanmıştır.[1] Tam da bu dönemde Orhun Yazıtlarının Batılı müsteşriklerce keşfedilmesi ve çözümlenmesi bu alandaki çalışmalara büyük katkılar sağlamıştır. Bu iki temel sebep yüzünden İslâm öncesi Türk tarihinin verilerine daha dikkatli ve soğukkanlı bakmak gerekir.

Bütün bunlara rağmen, özellikle Orhun Yazıtları sadece Türk tarihinin değil, Dünya tarihinin de önemli mirasıdır ve bu

[1] David Kushner, *The Rise of Turkish Nationalism*, London: Frank-Cass 1977.

mirasın eğitim tarihi açısından önemi hayli büyüktür. Öncelikle böylesi bir yazı sisteminin olduğu devlet ve toplumda ileri düzeyde bir literatinin, okur-yazar kitlesinin varlığından söz etmek olasıdır.

Gene pek çok tarihçiye göre Uygurların matbaayı keşfetmesi ya da bazılarına göre Çinliler'den alıp geliştirmesi, aynı zamanda bu toplumun yerleşik olması örgün eğitim kurumlarına sahip olduklarına yönelik güçlü veriler sunmaktadır. Zira Ortadoğu ve Anadolu antik yerleşik medeniyetlerinin çoğunda MÖ 3000 yıllarından beri saray ve din adamları sınıfına ait olsa da, düzenli bir okul sisteminin varlığı bilinmektedir.[2] Bunun dışında farklı kültür ve medeniyetlerin, gerek örgün gerekse yaygın eğitim kurumlarına sahip olduklarına dair somut bilgiler yoktur.

## 2.2. İslâm Dünyası ve Osmanlı Temel Eğitim Kurumları

Türklerin Müslüman olmalarından sonraki hayatlarına dair belge ve bilgiler öncesine göre çok daha fazladır. Özellikle İstanbul'un fethinden sonraki devlet ve toplum hayatına dair bilgiler çoktur. Türklerin Müslüman olma süreçleri tam olarak araştırılmış bir dönem olmamakla birlikte bu dönemde iki devlet ön plana çıkmaktadır ve bunların ikisi de İç ve Ön Asya Türk devletleridir: *Karahanlılar* ve *Gazneliler*.

Karahanlılar devrinde (840-1212) temel bir İslâm eğitim kurumu olan medrese tesis edilmiş ve geliştirilmiştir. İslâm'ın ilim, sanat ve siyasette en hızlı yayıldığı bir dönem olması bakımından bu çağda dünyanın önde gelen ilim insanları Farabi, İbn Sina, Biruni gibi öncü âlim ve kâşifler yetişmiştir. Özellikle Farabi ve İbn Sina'nın eğitimle ilgili pek çok yazısı, eseri ve

[2] N. Samuel Kramer, *Tarih Sümer'de Başlar*, (Çev.: Muazzez İlmiye Çığ), Ankara: TTK Yay., 1998 [Tarihte bilinen ilk okullara sahip olan Sümerlerin eğitim ve okul sistemi temel nitelikler ve teşkilât bakımından bugünkünden neredeyse farkı yok gibidir. Bk.: Kramer, *age*, s. 2-9].



metodu vardır. Bu iki İslâm filozofu antik Yunan felsefesinin de tesiriyle, özgün bir eğitim felsefesi ve yöntemi geliştirmişlerdir. Öyle ki, çocuk eğitimi ve öğretme yöntem ve teknikleriyle ilgili söylediklerini kendilerinden altı yüz yıl sonra gelen Rousseau âdeta tekrarlamıştır. Farklı açıdan bakılacak olursa bir anlamda onlar modern eğitimin çok erken iki habercisi olarak bile görülebilir.[3]

Bu dönemde Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan Türkçenin ilk sözlüğü *Divan ü Lügati't-Türk*[4] eğitim tarihi açısından da oldukça önemlidir. Zira bu eser sadece bir sözlük değil, aynı zamanda temsil ettiği zamanı hemen her bakımdan tanıtan muhtevası zengin bir kültür eseridir. Eserde dil öğretiminden, çocuk yetiştirilmesine, oyunlardan, yeme içme âdetlerine varıncaya kadar bilgiler bulabilmek mümkündür. Gene bu dönemde Balasagunlu Yusuf tarafından yazılan *Kutadgu Bilig*[5] eğitim tarihinin önemli kaynakları arasındadır. Geleneksel eğitim hafızasının nasıl teşekkül ettiğine ve hangi ögeleri içerdiğine dair sorulara bu kaynaklardan hareketle bir cevap bulmam mümkündür. Gazneliler döneminde eğitime yönelik katkıları bakımından Edip Ahmed ve Mahmud Yükneki'nin ayrıca zikredilmesi gerekir.

Türk kültür ve medeniyeti için olduğu kadar genelde İslâm dünyası için de önemli bir yeri olan *Selçuklular* döneminde ise medreseler daha da geliştirilmiştir. İlk defa bu dönemde örgün ve yaygın mânâda yeni eğitim öğretim kurumlarının adı geçmeye başlamıştır. *Ahilik* gibi yaygın, *atabeglig* gibi özel sayılabile-

[3] İbn-i Sina ve Farabi'nin eğitim görüşleri hakkında geniş bilgiler için bk.: Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi, MÖ 1000-MS 2012*, Ankara: PegemA Yay, 2012; Farabi, *El-Medinetü'l Fazıla*, (Çev.: Ahmet Arslan), Ankara: Kültür Bak. Yay., 1990; *Uluslararası İbn Sina Sempozyumu*, Ankara: TTK Yay., 2. Bsm, 2009.

[4] *Divan ü Lügati't-Türk*, (Haz.: Besim Atalay), Ankara: Atatürk Araştırma Kurumu Yay., 1998.

[5] *Kutadgu Bilig*, (Çev.: Reşit Rahmeti Arat), Ankara: TTK Yay., 1998.

cek eğitim kurumları ortaya çıkmıştır. Nişabur'da (1040) ve Bağdat'ta Nizamiye (1067) adında medreseler kurulmuş, diğer bölgelere de yayılmıştır. Bu dönemde medrese ve eğitim tarihiyle ilgili iki önemli gelişme gözlemlenir: Birincisi, büyük İslâm bilgini ve filozofu Gazali ekolünün, düşüncesinin ve felsefesinin Selçuklu medreseleri üzerinde etkili olmaya başlaması; ikincisi ise, medreselerin ilk defa bu dönemde devlet ve sultan ile daha sıkı ilişkiler içine girmesi ve medresenin sivil karakterinin zayıflamasıdır. Böylece medrese devlete personel yetiştiren ve devletin ideolojisini koruyan ve sürdüren bir eğitim merkezi olma yönünde bir işlev görmeye başlamıştır. Bu zihniyet –özellikle Osmanlı Devleti için– medreselerin kapanmasına kadar, sonrasında da teşekkül eden üniversitenin devletçi karakterinde varlığını sürdürecektir. Bu durum, 12. yüzyıldan sonra İslâm dünyasında bilim, felsefe ve teknolojinin üretilememesi ile ilgili tartışmalara farklı bir boyut katmaktadır.[6]

Tuğrul Bey, Nizamü'l Mülk, Mevlânâ Celaleddin Rumî, Yunus Emre, Hacı Bektaş-ı Veli, Âşık Paşa ve Nasreddin Hoca bu dönemin hatırlanması gereken eğitimci mutasavvıfları, ahlâkçıları ve toplumsal önderleridir. Ancak bunlar arasında Mevlânâ hariç diğerleri hakkında kayıtlı bilgiler sınırlıdır. Haklarında yazılan bilgilerin çoğu yüzyıllar sonra kaleme alınmıştır.

[6] Ancak bu konuda araştırmaların yeterli olmadığı belirtilmelidir. Konuyla ilgili tartışmalar için bkz.: George Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim, İslâm Dünyası ve Hıristiyan Batı*, (Çev.: Ali Hakan Çavuşoğlu, Tuncay Başoğlu), İstanbul: Klasik Yay., 2012; Aydın Sayılı, "Ortaçağ İslâm Dünyasında İlmî Çalışma Temposundaki Ağırlaşmanın Bâzı Sebepleri (Avrupa ile Mukayese), *Araştırma, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Arşt. Enst. Dergisi*, C. 1, Ankara: 1963, s. 5-69.



## 2.3. Osmanlı Klasik Döneminde Eğitim ve Temel Eğitim Kuruluşları

Osmanlı eğitim hayatı denildiğinde öncelikle zikredilmesi gereken kurum medreselerdir. Kökeni İslâm'ın ilk zamanlarına kadar giden ve vakıf kültürünün ürünü olan medreseler tam teşekküllü hale gelmeden bazı öncü kurumlar ortaya çıkmıştır. Bunların başında Beytü'l hikmeler, camiler, mektepler, halkalar, zaviyeler, mescitler, hanlar, kütüphaneler, hastaneler gelmektedir.[7] Adı geçen eğitim kurumları coğrafyalara ve toplumlara göre farklı muhtevalar kazanmış farklı şekillere bürünmüştür. Amaç, yöntem, teşkilât, personel ve günlük hayat, eğitim-öğretim sistemi, okutulan kitaplar ve bilgi üretme bakımından değişiklik göstermeye başlamıştır. Dolayısıyla medrese denildiğinde yeknesak bir kurumdan bahsedilmemektedir. Burada üzerinde durulacak olan ve bizi ilgilendiren Osmanlı eğitim kurumu, medreselerdir.

Klasik dönemde Osmanlı'da başlıca eğitim müesseseleri: Sıbyan/mahalle mektepleri, medreseler, Enderun mektebi, tekke ve zaviyeler ile özel ihtisas kurumları olan Darülhadisler, Darüttıplar, Darülmesneviler, Darülkurralar, Şehzâdegân mektebi, Bâb-ı Âli Mektebi, Bâb-ı Defterdâri mektebi ile daha çok yaygın eğitim kurumları olarak kabul edilebilecek dergâhlar, hanlar, kütüphaneler, sahaf dükkânları, zengin konakları, kahvehaneler, âlimlerin ve mutasavvıfların evleri vd. Bunlar içinde en önemlisi ve en kapsamlısı medreseler, sıbyan mektepleri, Enderun mektebi ve tekkelerdir.

### 2.3.1. Mahalle/Sıbyan Mektepleri

Eğitimin ilk kademesi olan bu eğitim yerleri, mahalle mektebi, darü't-ta'lim, mektep, mektephane, muallimhane, darü'l-ilm, beytü't-ta'lim, küttap gibi adlarla anılmıştır. Kuruluşları çok

[7] Bu konuda geniş bilgi için bkz.: Makdisi, *age*, 2012; Sayılı, *age*, 1963.

eski dönemlere kadar gitmekle birlikte zaman içinde gelişmiştir. Hemen her mahallede bulunan, varlıklı kişiler tarafından yaptırılan, isteğe bağlı olarak 5-7 yaşından 10-11,12 yaşlarına kadar değişen kız ve erkeklerin birlikte gittiği, temel dinî bilgilerin (ilmihal, *Kur'an*) öğretildiği eğitim mekânlarıdır. Bu bilgilerin yanında hocaların ilgi ve yeteneklerine göre okumanın yanında yazma, basit düzeyde matematik ve başka ilimler de öğretilmiştir.

Sıbyan mektebinde görev yapacak hocaların yetişmesi için Fatih zamanında bir düzenlemenin yapıldığı ve onlara özgü bir programın kurulduğunu Muallim Cevdet haber vermektedir.[8] Burada sıbyan mekteplerinin *adâb-ı muhasebe ve usûl-i tedris* bugünkü anlamda, *tartışma metodu ve özel öğretim yöntemleri* olarak bilinen dersi vermeleri istenmiştir. Ancak Muallim Cevdet'i teyit edecek belge ve bilgiler henüz yoktur.

Sıbyan mekteplerinde tam anlamıyla geleneksel bir eğitim öğretim yöntemi uygulanmaktadır. Disiplinin esas olduğu mektepte, ezber temel öğrenme yöntemidir. Hocanın evi ya da yakın bir yer mektep olarak düzenlenir, programlanmış bir eğitim zamanından bahsedilmez. Çocukların buraya ilk getirilmesi sırasında özellikle varlıklı ailelerin yaptığı "amin alayı" bugünün sünnet merasimlerini andıran son derece özgün ve gösterişli bir eğitim ritüelidir. Mahalle mektepleri çoğunlukla caminin de içinde yer aldığı vakfın parçasıydı. Dolayısıyla mahalle mektepleri devlet okulları olmayıp ulemanın elinde özerk diyebileceğimiz bir statüdeydi.[9]

[8] Muallim Cevdet, "Darülmuallimîn'in Yetmişinci Sene-i Devriyesi Münasebetiyle Verilen Konferans", *Tedrisât Mecmuası*, 10 Rebiülâhir 1334 / 15 Şubat 1916, No: 6/32, s. 181.

[9] Mefail Hızlı, *Mahkeme Sicillerine Göre, Osmanlı Klasik Döneminde Sıbyan Mektepleri*, Bursa: Uludağ Üniv. Basımevi, 1999; Abdülaziz Bey, *Osmanlı Âdet, Merasim ve Tabirleri, Âdât ve Merasi-i Kadime, Tabirât ve Muamelât-ı Kavmiye-i Osmaniye* (Yay., Haz.: Kâzım Arısan ve Duygu Arısan Güney) İstanbul: TVY Yay., 2002, 61-85; Özgönül Aksoy, *Osmanlı Devri İstanbul Sıbyân Mektebleri Üzerine Bir İnceleme*, İstanbul: İTÜ Mimarlık Fak. Yay., 1968; Osman Ergin, *Türk Maârif Tarihi*, 2. Bsk, Cilt I-II, İstanbul: Eser Mat. 1977, 65-66; İsmail Kara, Ali Birinci, *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri*, İstanbul: Dergâh Yay., 2005.



Mahalle mektebinden başarıyla mezun olup hocası tarafından takdir edilen çocuklar ailelerinin de desteğiyle, medreselere devam ederlerdi. Taşra merkezlerinde bulunan hariç medreselerinde ve İstanbul'daki dâhil medreselerinde okuyup mezun olanlar kadı, müftü veya müderris olarak ulema hiyerarşisine tâbi olurlardı.[10]

### 2.3.2. Medrese Üzerine Birkaç Söz

Genelde İslâm dünyası özelde Osmanlı medreselerinin tarihine ilişkin literatürde pek çok kaynak görülüyorsa da, medresenin ontolojisi, temel görev ve sorumlulukları, İslâm dünyasına dağılışı ve türleri, ders programları, eğitim ve öğretim süreci, programları ve tedris esasları, medresede günlük hayat, çalışanların durumu, düzeyler arası geçiş, imtihanlar, sıra dışı uygulamalar, personel hareketliliği, atama, tayin ve izinler, burs ve çalışanların ücretleri ve hepsinden önemlisi medresede üretilen bilginin mahiyeti, meşruiyeti ve üretim yöntem ve teknikleri ve burada üretilen telif eserler vb. konularda tarihî dönemleri, coğrafyaları ve farklı toplumları, temel kırılma zamanlarını, değişim dinamiklerini ve çevreye olan etkilerini makro düzeyde ve tatminkâr ölçüde irdeleyen araştırma yoktur denilebilir.

Bununla birlikte monografik düzeyde Süheyl Ünver'in *Fatih, Külliyesi ve Zamanı, İlim Hayatı*, Mustafa Bilge'nin *İlk Osmanlı Medreseleri*, Cahit Baltacı'nın, *XV. ve XVI. Yüzyıllarda*

[10] Hasan Akgündüz, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi, Amaç-Yapı-İşleyiş*, İstanbul: Ulusal Yay., 1997, 430-492; Cahit Baltacı, *XV.-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri: Teşkilât, Tarih*, İstanbul: İrfan Matbaası, 1976; Mustafa Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Bas., 1984, 5-63.

*Osmanlı Medreseleri*, Mübahat Kütükoğlu'nun *XX. Asra Erişen İstanbul Medreseleri*, Cevat İzgi'nin *Osmanlı Medreselerinde İlim*, Fahri Unan'ın *Kuruluşundan Günümüze Fatih Külliyesi*, Hasan Akgündüz'ün *Osmanlı Medrese Sistemi* adlı kıymetli eserleri zikretmemiz gerekir.

Ancak sadece Osmanlı özelini bile ele alırsak, üç kıtaya yayılan ve altı yüz yıl hüküm süren bir devletten bahsedildiğinde mevcut çalışmaların bütünü görmek açısından yetersiz olduğunu söylemek güç değildir. Elbette bütün dönemleri, bütün coğrafyaları, bütün kurumları ve ürünleri incelemek bireysel olarak mümkün değildir. Bu mesele son derece profesyonelce çalışan ve bolca kaynağa sahip, idealist bir enstitünün uzun erimli projeleri ile sistematik ve metodolojik olarak yapılacak araştırmalarıyla aşılabilir ancak.

Literatürde karşılaşılan medreseye ilişkin bilgilerin büyük bir kısmı ise, erken Cumhuriyet dönemi ideolojik ve teleolojik tarihçiliğinin kurbanı olmuş, rejimi meşrulaştırmak için bir devr-i sabık yaratma psikolojisiyle üretilmiş önyargı, tahrif ve tezyifâttan ibarettir. "Medrese ve ilmiye için yerinden olma/yerinden edilme süreçleri aynı zamanda Osmanlı Devleti'nin gerilemesi ve çöküşünün mühim sebeplerinden biri olarak tenkit ve zayıflatma mekanizması olarak da işleyecek, giderek yeni bir medrese ve ilmiye tasavvuru ve bunun ardından ideolojik diyebileceğimiz bir medrese tarihçiliği ortaya çıkacaktır."[11] Özellikle medreselerin çok erken tarihlerden itibaren zayıfladığı, gerilediği, çöküşe geçtiği, bozulduğu, rüşvet ve yolsuzluğun çoğaldığına dair sosyolojik bir edebiyatın yanında bir de medresenin aslî görevini yerine getirmediğine dair pek çok eleştirel yaklaşım nerede ise hâkim kanaat halindedir.[12] Bu yaygın kanaate göre, özellikle 16. yüzyıldan sonra medresede –modernizmin tasnifl ediği– pozitif bilimlere yer verilmemiş, özgün/telif eserler üretilmemiş, daha çok şerh ve haşiye ile vakit geçirilmiş, skolastik bir eğitim ve öğretim yöntemi takip edilmiştir.

Oysa olumsuzlanan bu durumların hiç birisi hakkında derinlemesine ve temsil kabiliyeti yüksek araştırmalar yoktur. Hattâ tam anlamıyla bugün, Türkiye'de medrese ve Osmanlı müesseseleri üzerine çalışan akademisyenlerin, bilim ve düşünce tarihçilerinin, ilahiyatçıların düşünme ve sorgulama alanı içine henüz girmemiştir bile denilebilir. Bugün İslâmi ilimler tarihi çalışmalarının muhtemelen en zayıf ve yetersiz noktalarından biri şerh, haşiye ve talikât literatürünün üst düzeyde ve yeteri kadar nazar-ı itibara alınmaması veya bunların ihtiva ettiği açıklama, tenkit, ilâve vb. "kronolojik" sınırsız bilgileri doğrudan ya da dolaylı değerlendirmemiş olmasıdır.[13]

Medrese literatürü konusunda değinilmesi gereken önemli isimlerden biri kuşkusuz George Makdisi'dir. Son yarım yüzyıldır, İslâm ilim dünyası ve kurumları konusunda pek çok eser kaleme alan Makdisi'nin eserleri orijinal haliyle gereken ilgiyi Türkiye'de gördüğü söylenemez. Ancak son dönemlerde önemli üç kitabı arka arkaya tercüme edilmiştir.[14] Bunlar içerisinde özellikle *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim, İslâm Dünyası ve Hıris-*

[11] İsmail Kara, *İlim Bilmez Tarih Hatırlamaz, Şerh ve Haşiye Meselesine Dair Birkaç Not*, İstanbul: Dergâh Yay., 2011, s. 85. Bu konuda kronolojik bir değerlendirme için bk.: Ekmeleddin İhsanoğlu, "Osmanlı Medrese Tarihçiliğinin İlk Safhası", *Belleten* LXIV, 240, Ağustos 2000, s. 541-82.

[12] Medrese literatürüne dair bilumum çalışmaların serdettiği görüş bu yöndedir. Bu konuda bk.: Enver Ziya Karal, *Osmanlı Tarihi*, Ankara: TTK Yayınları, 5. Baskı, 2000, (İlk baskı: 1962); Sadrettin Celal Antel, "Tanzimat Maârifi", *Tanzimat I*, İstanbul: MEB Yay., 1999, s. 445. (İlk Baskı: 1940); Y. Akyüz, *age*, 2012, s. 65 vd.

[13] İ. Kara, *age*, s. 47.

[14] Makdisi, *age*, 2012; Aynı Yazar, *İslâm'ın Klasik Çağında Din Hukuk Eğitim*, (Çev.: Ali Hakan Çavuşoğlu, Tuncay Başoğlu), İstanbul: Klasik Yay., 2007; Aynı Yazar, *İslâm'ın Klasik Çağında ve Hıristiyan Batı'da Beşerî Bilimler*, (Çev.: Ali Hakan Çavuşoğlu, Tuncay Başoğlu), İstanbul, Klasik Yay., 2009.

*tiyan Batı* başlıklı eserleri medreseler ve buradaki eğitim öğretim yöntemi, okutulan eserler, personel yapısı, kurumsal ilişkiler ve günlük hayat gibi çok farklı alanlara ilişkin ilk elden ve oldukça ayrıntılı bilgiler aktarmaktadır.

### 2.3.3. Medresenin Varlık Sebebi, Amacı ve Bozulma Söylemi

Bir eğitim ve kültür kurumu olarak medrese denildiğinde ilk akla gelen konulardan biri, bu kurumların 17. yüzyıldan itibaren gerilemeye, bozulmaya başlamış olması, pozitif bilimlerin öğretilmesine önem verilmemesidir. Bu hâkim kanaat ne kadar doğrudur? Eleştiriyi yöneltenler ne kadar haklıdır?

Medreselere karşı menfi tutumlar Tanzimat batıcıları, Jön Türkler ve özellikle de II. Meşrutiyet ve erken Cumhuriyet dönemi tarihçilerinin kalemlerinden çıkmıştır. Dönem aydınlarının şahsî ve psikolojik kanaatlerinin yanında başta Cevdet Paşa daha sonra da Koçi Bey, Kâtip Çelebi ve diğer bazı Osmanlı tarihçilerinin yazdıkları söz konusu kanaatlerin yerleşmesinde etkili olmuştur. Oysa böylesi bir gerileme ve durgunlaşma ve ders tercihlerindeki seçmeci yaklaşımın nedenleri pek de kritiğe tâbi tutulmuş değildir.

Öncelikle "medreselerin amacı nedir?" sorusuna verilecek cevap bu kurumların farklı zaman dilimlerindeki değişmemelerini/sürekliliklerini de kısmen izah eder. Bu konuda Yaşar Sarıkaya'nın tespitleri önemli görülmektedir: Bir İslâm eğitim kurumu olan medrese, başlangıçta devlet elitinin, memurların, müderrislerin, müftü, hâkim ve yargıçların ve diğer devlet görevlilerinin eğitim ve yetiştirilmesinde önemli rol oynuyordu. (...) Medresenin ürettiği zihniyet ve kültür, sistemin arzu ve hedefleriyle çelişmiyordu. Sistem için medrese, medrese için sistem gerekliydi. Medreselerde zaman zaman bazı fen bilimlerinin okutulmuş olması birer istisnadan ibaret, fakat medreselerin gerçek gayesini gölgelemeyen bir durumdur. Pozitif ilimler bazı hocaların şahsî çabaları ve özel ilgileri ile okutuldu.



Gerçi bu ilimler medrese çevrelerinde olumsuz karşılanmadı, tersine sevilerek ve teşvik edilerek okundu. Fakat gene de sürekli ek dersler (koltuk dersleri) olarak görüldü ve yardımcı ilimler olarak okutuldu (...)

Medrese kendisinin aslî görevi olan İslâm ilimlerinin eğitim ve öğretimi görevini, pek çok dış etmenler tarafından etkilenmiş olmasına rağmen, tarih boyunca kesintisiz bir şekilde sürdürmüştür. Esasen aklî ilimlerin de öyle bıçak gibi kesilip atıldığı doğru değildir. Yeni kurulan askerî-teknik ve tıp okullarında görev yapan medrese mezunu tabipler, hendeseciler, tarihçiler vb. gökten inmediler. Medreselerin çöküşü bugüne kadar yazılanların ve söylenenlerin aksine, kendi sisteminden kaynaklanan bozuklukların değil ideolojik, siyasal, zihinsel ve sosyal değişmelerin bir sonucudur. Medreseler kendi sistemlerindeki hastalık veya çağdışılık yüzünden değil, bu sistemin yetiştirdiği adam ve ürettiği zihniyetten ötürü ihmâl edilmiş ve dolayısıyla aynı gerekçeyle tarihe gömülmüştür.[15]

Medreselerdeki eğitim sistemi, öğretim yöntemleri, kullanılan araç ve gereçler ile okutulan dersler hakkında farklı dönem ve coğrafyalara ait bilgiler vardır. Medreselerdeki eğitim metodu, hemen her seviyeye göre değişiklik gösterir. Ama ortak yöntemlerden biri olarak Makdisi, ezber yöntemine vurgu yapar. Bunun yanında tekrar, kavrama, müzakere, tartışma, defter tutma, yazma da önemli yöntemler arasındadır.[16] Bu haliyle medreselerin eğitim öğretim yöntemi klasik skolastizme hayli benzemektedir. Hattâ Makdisi'ye göre Ortaçağ eğitim skolastizminin kaynağı medresedir.[17]

---

[15] Yaşar Sarıkaya, *Medreseler ve Modernleşme*, İstanbul: İz Yay., 1997, s. 196-200.

[16] Bu konuda geniş bilgiler için bk.: Makdisi, *age*, 2012 s. 163 vd.

[17] Bu konuda bk: Salih Zeki Bey, Yusuf Akçura, Muallim A. Cevdet, *Skolastik Eğitim ve Türkiye'de Skolastik Tarz*, (Derleyen ve Çeviren: Hasan Ünder), Ankara: Epos Yay., 2002; ve Makdisi, *age*. 2012, s. 19.

Medrese denildiğinde mutlaka iyi bilinmesi gereken kurumlardan biri vakıflardır. Kökeni İslâm'ın ilk dönemlerine kadar giden, devletle halk arasında bir ara kurum işlevi gören, devlet hizmetleri yapan kurumların ontolojisi, hukuki temelleri, mâli işletim sistemi ve devamı ile devletle olan ilişki biçimi anlaşılmadan medresenin de anlaşılması zordur. Zira hemen her medrese bir vakfa bağlıdır ve onun desteği ile varlığını sürdürmüştür.

Osmanlı klasik döneminde medrese dışında pek çok eğitim kurumu bulunmaktadır. Bunların başında ilme, bilgiye ve dünyaya daha farklı bir yorumla bakan İslâm'ın tasavvufî yorumunu ön planda tutan tekkeler ve zaviyeler gelir. İleride ise daha ziyade seçkinler eğitimi sayılabilecek lala mektebi, Şehzâdegân mektebi, saraydaki cariyelerin eğitimi (haremdeki eğitim), modernleşme dönemi Bâb-ı Âli kalemlerinde verilen alaylı eğitimler, kütüphaneler, darüşşifalar, askerî teknik okullar başta gelmektedir.

### 2.3.4. Enderun Mektebi

Osmanlı eğitim sisteminde medreselerden sonra en dikkat çeken eğitim kurumlarının başında Enderun gelir.[18] Saray eğitim kurumu olan Enderun nev-i şahsına münhasır diyebileceğimiz bir özellik gösterir. Bu eğitim kurumuyla ilgili II. Murat döneminde ilk girişimler başlamış, Tanzimat dönemine kadar devam etmiştir. Tanzimat döneminde bu okulun misyonuna benzer bir nitelikte ama modern tarzda Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi) kurulmuştur. Ancak Enderun hakkında yeterli araştırmanın olduğu söylenemez. Enderun mektebi üzerine bilinen yegâne birincil kaynak Hızır İlyas Bey'in *Tarih-i Enderun* adlı 1859 tarihli eseridir. Bernatte Miller'in 1941'te yaptığı *The Palace School of Muhammed the Conqueror* başlıklı çalışması başta olmak üzere daha sonra, İsmail Hakkı Baykal'ın

[18] İsmail H. Baykal, *Enderun Mektebi Tarihi*, İstanbul: Halk Basımevi, 1953.



*Enderun Mektebi Tarihi* çalışması önemlidir. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Ahmed Refik, Halil İnalcık ve Osman Ergin'in konuya farklı yönleriyle değinen temel araştırmaları bulunmaktadır. Sonrasında yazılanlar ise bilinenleri tekrar kabilindendir.

Üst düzey devlet adamı yetiştirmek için oluşturulan okul, devşirme sistemi ile ayakta durmaktadır. Kendi içerisinde son derece detaylı ve disiplinli bir seçme, eleme ve yükseltme sistemine sahip Enderun mektebi dünya eğitim tarihine Türklerin bir katkısı olarak gösterilmektedir. Devşirme, sıkı kayıtlarla ve gönüllüce yapılan ve ailelerce bir imtiyaz olarak algılanan bir sistemdir. Yaşları 8-20 arası değişen fiziksel, sosyal ve kültürel özelliklerine bilhassa dikkat edilerek yapılan devşirme sonrasında İstanbul'a getirilenler 3-5 sene Müslüman bir aile yanında kaldıktan sonra sınav sonrasında Enderun'a alınır ve burada sıkı bir eğitimden geçirilir. Bu eğitim hem davranış ve duyuş nitelikleri hem de entelektüel yönleri bakımından üst düzey bir süreçtir. Daha sonra ise çok farklı görevlere ayrılarak hizmete devam ederler; devletin üst düzey memurlarının çoğu buradan yetişmiştir.

### 2.3.5. Tekkeler ve Zaviyeler

İslâm medeniyetinde din eğitimiyle ilgili olarak mescid, tekke ve medrese önemli kurumlar olarak ön plana çıkmıştır. Tekkenin medreseye benzer yönleri olsa da fark daha belirgindir ve bilgiye, bilginin üretimine, eğitimin amacına farklı bir bakış açısı vardır. Bu eğitim sisteminde "kâl ilmi değil, hâl ilmi" yani, yazı ve konuşma değil, davranış ve sezgiler ön plandadır. Bu yönüyle tekke mensupları, mutasavvıflar ve sufi yorumcular, medrese ilmini zahir, mensuplarını da zahirî âlimler olarak tanımlarlar.

Burada üzerinde durulması gereken asıl mesele, "tekke ve tekkelerdeki eğitimle ilgili ne eğitim tarihi ne de tasavvuf tarihi

uzmanlarınca yeterli bir çalışmanın yapılmamış"[19] olmasıdır. Dolayısıyla tekke ve sufi eğitim sistemi hakkında bilinenler son derece sınırlıdır. Buna rağmen konunun uzmanlarından Kara' ya göre tekke eğitimin temel özellikleri şöyle sıralanmıştır:[20] Tekke eğitimi zorunlu değildir, belli bir yaş sınırı yoktur, mürşid gereklidir, mürşidi aramak bulmak gereklidir, birebir eğitim verilir, mürşidler arasında mürid alışverişi vardır, teslimiyetçi bir eğitimdir, süresi belli değildir, yatılı ve gündüzlü seçenekleri vardır, masraflarını genellikle vakıflar karşılar, özel bir mekân gereklidir, Türkçe, Farsça ve Arapça öğretilir, bazı klasik metinler ve eserler topluca okunur, günlük dualar okunur, güzel sanat eğitimi de verilir, eğitimi bitiren herkes mürid olamaz, birden çok tarikattan el alınır, hayat boyu eğitim vardır.

## 2.4. Osmanlı Klasik Döneminde Önde Gelen Eğitimciler ve Ahlâkçılar

Medresede temel kaynakların Arapça olmasından dolayı Arapça öğrenmek birinci şart olmasına karşın dersler Türkçe okunur eğitim Türkçe yapılırdı. E. İhsanoğlu'nun da sarahatle belirttiği Türkçenin korunması, gelişmesi, zenginleşmesi medrese sayesinde mümkün olmuştur. Klasik Şark edebiyat ve ahlâk dünyasının temel eserlerinden Keykavus'un *Kâbusnâme*'si, Sadi'nin *Gülistan* ve *Bostan*'ı Osmanlı medreselerinde uzun süre çeşitli amaç ve beklentilerle okutulmuştur. Osmanlı dünyasından ise Amasyalı Hüseyinoğlu Ali'nin 1453'te yazdığı *Tarîkü'l Edeb*[21] ve Ispartalı Kınalızâde Ali'nin (1510-1572) 1564'te yazdığı *Ahlâk-ı Âlâi* önemli görülmektedir. Bu iki eser yüzyıllarca hemen her düzey medresede okutulmuş bir ahlâk kitabı-

[19] Mustafa Kara, "Tekke Eğitimi Literatürü", *TALİD*, s. 12, 2008, s. 107.

[20] M. Kara, *age*, 2008, s. 107-138.

[21] Bu konuda geniş bilgiler için bk: Mehmet Şeker, *Ali B. Hüseyin el-Amâsi ve Tariku'l-Edeb*, Ankara: TDV Yay., 2002.



dır ve Osmanlı dünyasının ahlâk ve zihniyet dünyasının şekillenmesinde, dünya görüşünün teşekkülünde önemli yer işgal etmiştir.[22] Her iki eser klasik dönem eğitim ve öğretim yöntemlerine vurgu yapmasına karşın, 19. yüzyıl modern eğitim yöntemlerinden pek çoğunu temel ilke olarak kabul etmektedir. Bu yönüyle Rousseau'nun *Emile*'iyle benzer noktaları çoktur.

15. yüzyıl mutasavvıflarından Hacı Bayram Veli (1352-1429) ve Yazıcıoğlu Ahmed ve Mehmet de gerek öğretileri gerekse eserleriyle eğitim tarihinin önemli simalarıdır. İlmin ve eğitimin sufi yorumunu yapan bu zâtlara göre, eğitimden beklenen öncelikle kişinin kendini tanıması sonra da hakikati, Allah'ı tanımasıdır.

17. yüzyılın eğitim, bilim, kültür, sanat ve siyaset sahaları bakımından zikredilmesi gereken en önemli şahsiyeti ise şüphesiz Avrupalıların Hacı Halife olarak tanıdıkları Kâtip Çelebi' dir (1609-1656).[23] Başta yazdığı eserler, ilim öğrenme merakı, tercih ettiği ilmî yöntemler ve oluşturduğu kütüphanesiyle şöhret bulan Kâtip Çelebi, çağdaşlarının çok ilerisinde bir zihniyete ve aydınlığa sahip birisi olarak tanınmıştır. Dönemin temel özelliklerini tasvir etmesi, ilim dünyasına ilişkin eleştiriler yapması kendisinden sonra gelen pek çok tarihçiyi etkilemiştir. Medreselere ve ulema çevrelerine ilişkin ilk ve ciddi eleştiriler onunla başlamıştır. Kâtip Çelebi ilme, maârife, muallime ve öğretme sanatına geleneksel bir yaklaşım içindedir. Eğitimle ilgili hemen her türlü düşüncesini büyük ölçüde İslâmi öğretilerin, geleneklerin, *Kur'an* ve Hadis'in işaretleri doğrultusunda belirlemektedir.

Klasik dönemin önemli ahlâkçılarından biri de en önemli eseri *Künhü'l-Ahbar* olan meşhur tarihçi, şair, devlet adamı

[22] Bu konuda geniş bilgiler ve yorumlar için bk: Ayşe Sıdıka Oktay, *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî*, İstanbul: İz Yay., 2005.

[23] Muallim Cevdet, *age*, s. 184-5; Ayrıca bk.: *Kâtip Çelebi, Hayatı ve Eserleri Hakkında İncelemeler*, Ankara: TTK Yay., 1991.

Gelibolulu Mustafa Âli'dir (1541-1600).[24] Medreselerin bozulması söylemini en çok pekiştirenlerin başında gelir. Bundan sonra ise devletin gerileme nedeninin temel sebeplerinden biri olarak medreseleri gören Koçi Bey önemlidir. O da meşhur risalesinde dönemin eğitim uygulamalarını eleştirmiştir.

Aynı zamanda devletin resmî tarihçisi de olan Naima[25] ve Atâî'nin eserleri sadece kronolojik bir eser değil, dönemin eğitimini, müesseselerini ve âlimlerini ve diğer maârif gelişmelerini kaydetmesi bakımından önemlidir.

Şair Nabi'nin oğlu için yazdığı *Hayriye*[26] ise, maârif ve ahlâk klasiklerinden sayılabilir. Halk arasında çok okunan kitaplardan biri olması bakımından Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın *Marifetnâme* adlı eseri de Osmanlı maârif klasikleri arasında zikredilebilir.

Osmanlı devlet ve toplumunun modernleşme sürecine girişinde en önemli adımlardan biri, İbrahim Müteferrika (1674?-1747)[27] marifetiyle matbaanın getirilmesi ve ilk kitaplarını basmaya(1728) başlaması olmuştur. Matbaanın bu kadar geç bir tarihte Osmanlı'ya intikali, geri kalma, duraklama ve çöküş gibi metaforların güçlü ve yaygın söylemlerinden birini oluşturmuştur. Buna ilave olarak ulemanın matbaaya karşı çıkması, hattatların isyanından korkulması gibi tarihsel bir gerçeklik taşımayan söylemler ise sürekli vurgulanmıştır. Matbaanın kitap basımında haklı sebeplere dayanarak dinî kitaplar için bir sınırlama getirilmiş olsa da, diğer alanlarda basım yapılması için hem saray hem de ulema teşvikkâr olmuştur.[28]

Konu hakkında yapılan çağdaş araştırmalar artık yukarıdaki menfi ve temelsiz söylemlerin hiçbir değerinin olmadığını ortaya koymuş durumdadır. Matbaa Almanya'da icat edilmesinden kısa bir süre sonra Yahudi ve Rumlar eliyle İstanbul'da da kullanılmaya başlanmıştır. İtalya'da erken tarihlerden itibaren Arap harfli basımlar yapılmaktadır. Şu halde matbaanın geç gelmesi değil, belki de yaygın hale gelmemesi gibi bir sorundan bahsedilebilir. Bununla birlikte her ne kadar İbrahim Müteferrika 1728'de ilk eserini, vefatına kadar da 17 kitabı (23 cilt) basmış olsa da 1890'lara kadar seri kitap basımcılığında ciddi bir gelişme yaşanmamıştır. Müteferrika bastığı birçok kitabı da satamamıştır!

Müteferrika, Tarih, Coğrafya, Lügat, Tıp, Hikmet, Hey'et, Mesâlik ve Memâlik kitapları basmıştır. İlk basılan kitabın medrese talebeleri arasında sıkça kullanılan bir sözlük (*Vankulu Lügatı*) olması, fiyatının makul tutulmaya çalışılması, sosyal ve fen bilimleriyle ilgili farklı kitapların ilk defa basılmış olması Müteferrika'nın klasik dönemde önde gelen Osmanlı eğitimcileri arasında sayılmasına imkân tanımaktadır.

[24] Bu konuda özgün bilgi ve yorumlar için bk: Bekir Kütükoğlu, "Âli Mustafa Efendi", *DİA* C. 2, 1989, s. 414-416; Cornell H. Fleischer, *Bureaucrat and Intellectual in the Ottoman Empire: The Historian Mustafa Âli (1541-1600)*, Princeton: Princeton University Press, 1986.

[25] Naima, *Tarih-i Naima, IV Cilt*, (Yay. Haz: Mehmet İpşirli), Ankara: TTK Yay., 2007.

[26] Şâir Nabi, *Hayriye*, (Metin, Sadeleştirme ve Açıklama: İskender Pala), İstanbul: Bedir Yay., 1989.

[27] Matbaa ve geç gelme meselesine ilişkin önemli bir makale için bk.: Hidayet Nuhoğlu, "Mütefferika Matbaası ve Bazı Mülahazalar", (Ed. Güler Eren), *Osmanlı*, C. 7, s. 221-229; Yusuf Kaplan, "Osmanlı'da Matbaa: Bir Medeniyet Krizi Sorunu", (Ed.: Güler Eren), *Osmanlı*, C. 7, s. 230-237.

[28] Erhan Afyoncu, "İbrahim Müteferrika", *DİA*, 2000, C. 21, s. 324-327; Nuhoğlu, *age.*

III

# TÜRK/OSMANLI EĞİTİMİNDE MODERNLEŞME SÜRECİNİN BAŞLAMASI

Osmanlı Devleti'nin klasik düzenine yönelik ilk eleştiriler 17. yüzyılın başlarından itibaren artarak devam etti. Koçi Bey'in meşhur *Risalesi,* Gelibolulu Mustafa Âli'nin *Nushatü's-Salâtîn*'i, Kâtip Çelebi'nin *Mizânü'l Hakk* ve *Düstûrü'l Amel* risaleleri devlet yönetimi, ekonomi, toplum ve medrese (ilim) hayatındaki bozuklukları anlattıktan sonra sorumlulara ve devlet yetkililerine öğütler veren önemli siyasetnâmelerdir.[1] Ancak bu siyasetnâmelerde kuvvetli bir dönem eleştirisi yapıldıktan sonra, eski düzene, devletin şan ve şerefinin yüksek olduğu dönemlere nasıl dönülebileceğinin reçeteleri ve alınacak önlemler üzerinde durulmaktadır.[2]

[1] Mehmet Öz, *Osmanlı'da "Çözülme" ve Gelenekçi Yorumcuları,* İstanbul: Dergâh Yay., 2005.

[2] Abdullah Kaygı, *Türk Düşüncesinde Çağdaşlaşma,* Ankara: Gündoğan Yay., 1992.



Oysa 17. yüzyılın sonlarından itibaren Batı dünyasında ortaçağ feodalizminden, toprak ve mülkiyet yapısına, şehirleşmeden üretim biçimlerine ve devlet sistemine, eğitime, ulaşıma yeni ticaret yollarına varıncaya kadar bir dizi değişim ve dönüşüm meydana gelmekte idi ve bu değişimler Osmanlı siyasetnâmecilerinin pek de gündeminde değildi. Anlaşıldığı kadarıyla Batı dünyasında meydana gelen değişimin mahiyeti, ihtiva ettiği tehlikesi ve riski ya kavranamamış ya da dikkate alınmamıştı. Söz konusu yüzyıldan itibaren Avrupa'da özellikle ticaret, üretim, çalışma hayatı, teknoloji, doğal kaynakların kontrolü ve kullanımında son derece farklı bir zihniyet yükselişe geçti. Bu yeni zihniyet beraberinde devlet ve toplumsal yapıyı değiştirdi. Devlet ve toplumsal yapının değişmesi ve değişimin kontrol edilebilmesi için de modern eğitim, "okul" icat edildi. Okul tıpkı ekonomik alanın seri üretim yapan fabrikaları gibi, toplumsal hayatın vatandaş üreten "sosyal fabrikaları" olarak tasarlandı. Bu eğitim en azından ilköğretim düzeyinde bütün vatandaşlara zorunlu, kısmen ve göreli olarak ücretsiz, laik ve merkezî bir karakter arz ediyordu. Bu durum eğitimin modernleşmesi anlamına gelmektedir. Ancak Avrupa'da Fénelon, Condillac, Helvétius, Comenius, Erasmus, Condercet, Locke, Fichte, Rousseau, Kant gibi filozofların öncülük ettiği eğitimde modernleşmenin fikren şiddetli biçimde tartışılmaya ve teorilerinin oluşmaya başladığı dönemlerde[3] Osmanlı toplumunda bu konuda en ufak bir hareket, tartışma bile görülmez.

Kökleri ne zaman, kimler tarafından ve niçin başladığı tam olarak henüz açıklığa kavuşmamış Osmanlı/Türk modernleşme sürecinin girift meselelerinden biri, devletin klasik yapısının değiştirilmeye başlanmasıdır.[4] Bu mesele o kadar derin ve anlaşılması güçtür ki, geriye doğru gittikçe sanki yapılan her eyle-

[3] Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi,* Ankara: Doğu Batı Yay., 2009, s. 130 vd.

[4] Halil İnalcık, *Osmanlı İmparatorluğu, Klasik Çağ (1300-1600),* İstanbul: YKB Yay., 2009, 13. Basım, s. 9-10.

min, verilen her kararın sonrasında gelen olayın tabiî sebebi gibi görülen bir nedensellik ortaya çıkmaktadır. Bu durumda her ne yapıldıysa 18. yüzyılda başlayan değişim ve dönüşümün tabiî öncülüymüş gibi bir algı oluşmaktadır. Oysa 18. yüzyıla gelindiğinde devlet bütün organlarıyla kendini yeniden tanımlamaya başlamış, ontolojisini ve büyüyüp gelişmesini sağlayan geleneksel organlarından birer birer kurtulmanın yollarını aramaya koyulmuştur.

18. yüzyıldaki temel değişim, Avrupa'da sanayi devrimiyle birlikte meydana gelen modern devlet ve toplumsal düzenin (modern) Osmanlı devlet adamları tarafından da kabul edilmesi ve devletin dönüştürülmesi kararının en üst düzeyden verilmiş olmasıdır. İçine girilen modernite dönemi hemen her alanda kendine "devr-i sabıklar" (ancien régime) yaratmış, "gelenek" ve "muhafazakârlık" icat edilmiş, "yeni" ve "terakki" insanlığın ve devletlerin temel parolası olmuştur. Artık hemen her alanda geçmişle bir hesaplaşma, kadim ve ilahî olanla mücadele, seküler olanı yüceltme baş göstererek, yeni bir insan tipine, yeni bir toplumsal düzene ve devlet yapısına geçilmiştir. Batıda bu değişim ve dönüşüm ekonomik temelli ve sınıflar arasındaki mücadele sonrasında burjuva marifetiyle yürütülürken Osmanlı'da devlet ve Saray merkezli olarak yürüyecektir. Zaten meselenin temel noktalarından birisi, iki coğrafyanın siyasal ve toplumsal süreçlerindeki farklılıktır.

Modernitenin temel mücadele alanlarından biri (hattâ yegânesi) ilahî ve kutsal olandır. Zira modernite öncesi toplumların düzenini sağlayan, temel değer kaynağını oluşturan unsurların başında dinî/ilahî olan gelmekteydi. Bu sebeple de "modernite öncesi Müslüman Osmanlı kurumsal eğitimi dinsel esaslı olup imparatorluğun toplumsal, siyasal ve kültürel ihtiyaçlarına cevap verir nitelikteydi. Ancak burada modern anlamda dünyevî ve deneysel bilimlere dayalı bilgilere, bazı sınırlı istisnalar hariç,



pek yer yoktu."[5] Aynı zamanda Osmanlı Devleti başlangıcından itibaren Sünni-Hanefi dinsel kimliği benimsemişti. Zaten herhangi bir dinî doktrini benimseme modernite öncesi tüm devlet ve toplum yapılarında görülen bir uygulamaydı. Eğitim kurumları her milletin kendi dinî otoritelerine bağlıydı. Gayrimüslim cemaatlerin eğitim kurumları ise ruhani otoritelerine bağlıydı.[6] Buradan hareketle, devletin tamamını ve bütün toplum kesimlerini kapsayıcı bir eğitim sisteminden, bürokrasiden ve denetlemeden bahsetmek mümkün değildi. Eğitim büyük ölçüde devlet ile halk arasındaki kurumlar tarafından, dar bir çevrede ve sivil bir karakterde veriliyordu.

İşte tam da böylesi bir dönemde devletin hem eğitim hizmetine hem de temel eğitim kurumu olan medreselere bakışında ciddi değişimler meydana geldi. Aslında bu değişim sadece yeni kurumların oluşturulması ve eskilerin gözden çıkarılması değildi, etkisi çok derinlerdeydi. "Askerî mühendishanelerin açılmasıyla başlayan mektepleşme (Batılıların tabiriyle 'laik okullaşma') süreci zaman içinde sadece medreseleri giderek daha fazla kenara itmekle neticelenmeyecek, aynı zamanda bilgi anlayışı, bilginin kaynakları ve değeri, dinî bilginin ve ulemanın statüsü, yabancı hoca, yabancı dille eğitim, ders takriri (yabancı dilde) ders kitabı ve tedris mekânı formatlarının değişmesi gibi bir kısmı felsefi, bazıları şeklî, bir bölümü kurumsal olan

---

[5] Selçuk Akşin Somel, "Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler", *Tanzimat, Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*, (Yay. Haz.: Halil İnalcık ve Mehmet Seyitdanlıoğlu): Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 2011, s. 687; Geleneksel Osmanlı bilim hayatına eleştirel bir yaklaşım için bk. Adnan Adıvar, *Osmanlı Türklerinde İlim*, 4. Bs., İstanbul: Remzi Kitabevi, 1982, 58-65, 126.

[6] Osmanlı İslâmına ilişkin geniş bilgiler için bk. İnalcık, *age*, s. 187 vd.; Ayrıca bk. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilâtı*, Ankara: TTK Yay., 1984, 1-43.

birçok yeni problemi gündeme taşıyacaktır."[7] Bütün bunların hayatı ne kadar derinden ve vüsatla etkilediği açıktır.

Aslına bakılırsa Osmanlı'da, Batı'da meydana gelen değişimler bir şekilde fark ediliyor ve takip de ediliyordu. Ancak yukarıda da değinildiği üzere bu değişimin künhüne mazhariyet şüphelidir. Fen, teknoloji ve ekonomik alandaki yeniliklerin sosyal alanda oluşturduğu değişimler ve sorunlar, açtığı gedikler çok fark edilmemiş gibi görünmektedir. Batı ülkelerine gönderilen sefirlerin raporları onların "farklılığını" ve "üstünlüğünü" giderek artan bir şiddette anlatmaları ve sonrasında hayranlık duymaları[8] "Batı'nın meydan okuyuşunun" çok farkında olunmadığına işaret etmektedir. Bu tarihlerden sonra hemen her alanda bir şaşkınlık ve hayret sürekli hale gelmiştir. Bu da kaçınılmaz olarak 'taklit'i getirmiştir.

Bütün bunlar söz konusu dönemde Osmanlı ilim dünyasının geri kalmış olduğu şeklinde de yorumlanamaz. Mesele, Osmanlı toplumunun dışında ve kendisine tehditkâr mahiyette zuhur eden küllî bir değişimdir. Bu dönemde durumu anlama gayreti gösteren kişisel gayretler de yok değildir. Örneğin İbrahim Müteferrika ve matbaası bu bireysel ilgi ve çaba farklılığının güzel örneklerinden biridir. Ancak Müteferrika gerek fikrî ve ticari gerekse devlet ve toplum nezdinde hak ettiği ilgiyi görmüş sayılamaz. Sadece ona kendini ifade etme ve istediklerini yapma imkânı tanınmıştır.

Oysa Müteferrika'dan sonraki (1750 sonrası) yıllarda Avrupa makine otomasyonunda, seri üretimde, buhardan istifadede, basımcılıkta en hızlı dönemine girmiştir. Silah teknolojisi ve askerin nakli işlemleri de hızla değişmiştir. Artık Batı modern meydan okumasına başlamıştı bile! Üstelik daha derinden gelen

[7] İ. Kara, *age*, s. 84.

[8] Fatih Yeşil, *Aydınlanma Çağında Bir Osmanlı Kâtibi: Ebubekir Râtıp Efendi (1750-1799)*, TVY Yay., 2011; *Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi'nin Fransa Sefaretnâmesi*, (Yay. Haz.: Beynun Akyavaş), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Ens. Yay, 1993.



bir dalganın kimse farkında bile değildir: millet, ırk, hürriyet, medeniyet, demokrasi, halk yönetimi, bilim, milliyetçilik gibi bir sonraki yüzyılın anahtar kavramları hızla yükselişe geçiyordu. Yenilgiler Osmanlı idarecilerini daha geniş düşünmeye sevk etti. Yapılacak işlerin ve yeniliklerin başında profesyonel asker yetiştirmek için yeni eğitim ortamları kurmak geliyordu. Hazırlıklar yapıldı, Avrupa'dan uzmanlar getirildi. Böylece dönüşü olmaya bir yola girildi.

## 3.1. İlk Modern Eğitim Kuruluşları

18. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, Avrupa'daki ekonomik, askerî ve bilimsel gelişmeler sebebiyle Osmanlı Devleti, yeni kurum ve personele ihtiyaç duymuştur. Avrupa'nın üstünlüğü ilk kez askerî alanda görüldüğünden, işe askerî okullar açmakla başlanmıştır. Türk eğitim tarihinde modern anlamda ilk olarak I. Abdülhamid döneminde Batı usûlü eğitim veren *Mühendishane-i Bahri-i Hümâyûn* (1775) açılmıştır.[9] Bu dönemden itibaren, önemli bir eğitimsel gelişme olan Batı bilim ve teknolojisini merkeze alan kitap basım işlemlerine de başlanmıştır. İlk askerî deniz subay okulundan kısa bir süre sonra III. Selim döneminde devlet kademelerinin çoğunu kapsayan ıslahatlar arasında ilmiye teşkilâtına özellikle önem verilmiş ve 1795'te Nizâm-ı Cedîd'in sembol yenilikleri arasında yer alan *Mühendishane-i Berri-i Hümâyûn* açılmıştır.[10]

[9] Kemal Beydilli, "Mühendishâne-i Bahri-i Hümâyûn", *DİA*, C. 31, s. 514; Aynı Yazar, *Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishâne, Mühendishane Matbaası ve Kütüphanesi (1776-1826)*, İstanbul: Eren Yay., 1995; Mustafa Kaçar, *Osmanlı Devleti'nde Bilim ve Eğitim Anlayışındaki Değişmeler ve Mühendishanenin Kuruluşu*, İ. Ü. Sosyal Bilimler Enst. Yayımlanmamış Dr. Tezi, 1996, s. 96-97.

[10] Beydilli, *age*, 1995; Mustafa Kaçar, "Osmanlı İmparatorluğu'nda Askerî Teknik Eğitimde Modernleşme Çalışmaları ve Mühendishânelerin Kuruluşu", *Osmanlı Bilimi Araştırmaları II*, İstanbul, 1998, s. 82-104.

Bu okullarda Batı'dan getirilen kitaplar Batılı metotlarla okutulmaya başlanmıştır.[11] Bu dönemde sivil alanda henüz bir değişim ve düzenleme söz konusu değildir.

Bir anlamda tam başarıya ulaşamayan III. Selim reformlarını tamamlayan II. Mahmud olmuştur. Hattâ II. Mahmud devletin temel/ontolojik geleneksel karakterini dönüştürme mücadelesine girişmiştir. Artık devletin yeni bir toplumsal yapı ve insan tipi tercih ettiğini, bütün yönelim ve politikalarını buna göre belirlediği görülür. Yeni yönelimler ve arzular, yeni ihtiyaçları ve açık alanları meydana çıkarmıştır. Devlet, tebaasının statüsünü, toplumsal yapının durumunu ve onlarla olan ilişkisini yeniden düzenlemiş, görev alanlarını değiştirmiştir. Bu değişimin gerçekleşebilmesi için Avrupa'da olduğu gibi, *yaygın etkisi olan bir güce* artık yavaş yavaş ihtiyaç duyulmuştur. Öncelikle devletin ihtiyaç duyduğu memur kitleyi yetiştirecek, daha sonra da bütün toplum kesimlerine gerekli bilgi, beceri ve değerleri aktarabilecek eğitim sistemi temel ihtiyaç olarak belirmiştir. Ne var ki bu dönemde devlet henüz, yaygın, güçlü, özgün ve derin kökleri olan geleneksel eğitim kurumlarına bu görevi vermekten çekinmektedir. Bu kurumlar personel yapısı, bilgi ve değer anlayışı, mâli kontrolü bakımından kendine özgü bir yapıya sahiptir ve bunu değiştirmek hayli güç görünmektedir. Şu halde devlet yeni okullar açmayı en pratik ve kesin yol olarak görmüş olmalıdır.

Osmanlı Devleti'nin güçlü reformisti II. Mahmud zamanında temel dinî ihtiyaçlar yanında günlük hayatta işe yarayacak temel bilgileri edinmek amacıyla, bütün Müslüman çocukların mahalle mektebine gitme zorunluluğu getiren ferman İstanbul halkına duyurulmuştur (1824).[12] Altyapı eksikliği nedeniyle uygulanamadı ama fermanda gösterilen kararlılık 1838-39'a kadar devam etti ve bu tarihte ilk sivil okulların açılmasına temel teşkil etti.

[11] Bu konuda geniş bilgi ve ayrıntı için bk.: Uzunçarşılı, *age*,1998.

[12] Mahmut Cevat, *Maârif-i Umûmîye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcrâât*, (Yay., Haz. Tacettin Kayaoğlu), Ankara: Yeni Türkiye Yay., 2002, s. 1.4; Ahmed Cevdet, *Tarih-i Cevdet*, Tertib-i Cedid, 1308, C. 12, s.277.



II. Mahmud'un önemli reformlarından biri kuşkusuz Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılıp, modern ordunun kurulmasıdır. Ancak bunun kadar önemli diğer bir husus da Şeyhülislâmlık'ın Saraya tam bağlı bir memuriyet derecesine indirilmesi ve devlet işleyişindeki nüfuzunu kırıcı düzenlemelerin yapılmasıdır.[13] Böylece geleneksel Osmanlı devlet yapısındaki ilmiye-seyfiye-kalemiye dengesi büyük oranda devlet lehine değişmiştir.[14] Devlet bir taraftan ilmiyenin nüfuzunu kırarken, diğer taraftan yeni bilgi ve değer inşâ-üretim ve dağıtım merkezleri icat etmeye ağırlık vermiş ve böylece ilmiyeyi denetimi altına almıştır. (Buna saf dışına atmaya başlamıştır da diyebiliriz).[15] Diğer taraftan kalemiye (saray bürokrasisi) meydana getirilen yeni bürokratik düzen ile mülkileştirilmiştir.

Eğitimde modernleşme süreci açısından 1821'de açılan *Tercüme Odası*'nın rolü büyüktür.[16] Daha sonra, 1827'de askerî hizmetler için *Tıbhane-i Âmire ve Cerrahhane-i Mamure* açılmıştır. Yine 1834'te aynı amaçla açılan *Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye* ve *Muzika-i Hümâyûn* hizmete başlayan yeni kurumlardır.

Bir Osmanlı vilâyeti olmasına karşın modernleşme mücadelesesinde önce davranan Mısır'ın merkezdeki yenileşmelere örnek olduğu söylenebilir.[17] Mısır Valisi'nin (Kavalalı Mehmed

[13] İlhami Yurdakul, *Osmanlı Merkez İlmiye Teşkilâtında Reform (1826-1876)*, İstanbul: İletişim Yay., 2008.

[14] Carter Vaughn Findley, *Kalemiyeden Mülkiyeye Osmanlı Memurlarının Toplumsal Tarihi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay., 1996.

[15] Şerif Mardin, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, (Çev.: M. Türköne, F. Unan, İ. Erdoğan), İstanbul: İletişim Yay., 1998; Bedri Gencer, *İslâm'da Modernleşme, (1839-1939)*, Ankara: Lotus Yay., 2008.

[16] Sezai Balcı, *Osmanlı Devleti'nde Tercümanlık ve Bâb-ı Âli Tercüme Odası*, Yayımlanmamış Dr. Tezi, Ankara: 2006, s. 82 vd.

[17] Ekmeleddin İhsanoğlu, *Mısır'da Türkler ve Kültürel Mirasları*, İstanbul: IRCICA Yay., 2005.

Ali Paşa) düzenli modern bir ordu kurması, Avrupa'ya öğrenci göndermesi, gazete çıkarması İstanbul'da da örnek alınmıştır. İstanbul'dan ilk kez 1829-30'da Avrupa'ya öğrenci gönderilmiştir.[18] Gene olup bitenlerden halkı haberdar etmek için ilk resmî gazete *Takvim-i Vekâyi* 1831'de –Mısır'da 1828'de yayımlaman ilk Türkçe gazeteden sonra– yayımlanmaya başlamıştır.

Devletin sivil memur ihtiyacını karşılamak amacıyla da 1839' da adını II. Mahmud'un koyduğu Rüşdiye mektepleri açılmıştır. *Mekteb-i Maârifi Adliye* ve *Mekteb-i Ulûm-ı Edebiye* kısımları bulunan bu okullardan sivil memurlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Ancak bu ilk teşebbüsler başarılı olamamıştır. Aynı sırada genel müdürlük düzeyinde *Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti* de kuruldu. Geniş kitlelere hitap edecek rüşdiyeler ise 1846 sonrasında açılmaya başlanmıştır.[19]

## 3.2. Tanzimat Fermanı ve İlk Modern Eğitim Kuruluşları (1839 ve Sonrası)

3 Kasım 1839'da ilân edilen *Gülhane Hatt-ı Hümâyunu*'nda (Tanzimat Fermanı) eğitimle ilgili ibareler yoktu, bu durum dönemin devlet adamlarında eğitimin henüz genel bir kamu sorunu olarak düşünülmediği şeklinde de yorumlanabilir. Ama Tanzimat'ın en radikal değişim ve dönüşümleri eğitim alanında gerçekleşmiştir denilebilir.

Tanzimat Fermanı sonrasında geniş bir reform başladı, ancak 1840'lardan itibaren mahalle mekteplerinden mezun olan gençlerin en temel dünyevî ve pratik bilgilerden yoksun olmalarından ve özellikle de okuryazarlıktaki genel başarısızlıklarından rahatsızlık duyuldu. Bu sebeple 1847'den başlayarak mahalle mekteplerinin eğitim seviyesini yükseltmek ve bu okullarda Türkçe okuryazarlığı sağlayacak derslerin verilmesi kararı alındı.[20] Ancak bu konuda ciddi adımlar ve atılımlar *Meclis-i Maârif* ve ona bağlı *Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti*'ni oluşturanların zihniyet dünyalarından ve eğitim anlayışlarından dolayı atılamadı ve ortak bir nokta sağlanamadı.

Tanzimat sonrasında eğitim alanında pek çok bürokratik düzenleme yapıldı, yeni birimler oluşturuldu. 1845'te *Meclis-i Muvakkat-i Maârif*, bir yıl sonra da *Meclis-i Maârif-i Umûmiye* kuruldu (1846).[21] Eğitim işleriyle ilgilenen bu meclis pek çok eğitim ıslahı ve girişiminin yanında bir de yükseköğretim yapacak yeni bir okulun (Darülfünûn) kurulmasını kararlaştırdı. Ancak bunun hayata geçmesi için 18 sene beklendi. Temel görevi, ders kitapları yayımlamak, tercüme yapmak ve ilmî bir ortam oluşturmak olan *Encümen-i Dâniş* 1851'de kuruldu ve on seneden fazla hizmet etti.[22] Kurum bünyesinde pek çok telif ve tercüme eser hazırlandı.

Bu arada yeni sanayi kolları ve toplumsal ihtiyaçlar için pek çok teknik okul da açıldı. İlk olarak Ebe Mektebi (1842), Baytar Mektebi, Ziraat Mektebi (1847), Mekteb-i Fünûn-ı İdâdi (1845) açıldı. Açılan okullara ve önem verilen eğitim düzeylerine bakıldığında eğitim modernleşmesinde, Cevdet Paşa'nın da dediği gibi "orta yerden" başlandığı görülebilir.

Yeni açılan devlet okullarına –rüşdiyelere– öğretmen yetiştirmek için 16 Mart 1848'de Darülmuallimîn adında erkek öğretmen yetiştiren bir okul açıldı (Bu okula bugünün eğitim

[18] Adnan Şişman, *Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen İlk Osmanlı Öğrencileri*, Ankara: TTK Yay., 2004.

[19] Ali Akyıldız, "Tanzimat Döneminde Kurulan Merkezî Eğitim Kurumları"(1836-1856), *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan*, Ankara: PegemA Yay., 2011, s. 169-170; Muammer Demirel, "Türk Eğitim Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri", *Türkler, XV*, 2002, s. 45-60.

[20] Akyıldız, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilâtında Reform*, İstanbul: Eren Yay., 1993, 235-236.

[21] Akyıldız, *age*, 2011, s. 172.

[22] Kenan Akyüz, *Encümen-i Dâniş*, Ankara: A.Ü., E.B.F. Yay., 1975; Tacettin Kayaoğlu, *Türkiye'de Tercüme Müesseseleri*, İstanbul: Kitabevi Yay., 1998.

fakültelerinin kökeni nazarıyla da bakılabilir). Yenileşmeci ve uyumlu görüşleriyle temayüz eden ulemanın öncülüğünde açılan okula Ahmed Cevdet Paşa 1851'de müdür sıfatıyla atandı. Okulun ilk Nizamnâmesini hazırlayan Ahmed Cevdet,[23] burada okutulacak dersleri de belirledi ve oldukça modern ve temelleri sağlam bir kurum meydana getirdi. Ama kısa süre sonra pek çok usûlsüzlük ve yetersizlik kendini gösterdi.

## 3.3. Eğitim Modernleşmesinde Bir Dönüm Noktası: Islahat Fermanı (1856 ve Sonrası)

Her ne kadar siyasi yönleriyle Tanzimat'a göre ikinci planda kalsa da, Islahat Fermanı getirdikleri ile Osmanlı toplumsal yapısında daha radikal değişimlere sebep olmuştur. Bu radikal değişimlerin başında eğitim bürokrasisi ve teşkilât yapısı gelir. Tanzimat reformcularının memur ihtiyaçlarını karşılamadan sonra eğitimden beklentileri toplumun *terbiyesi* olup dünyevî anlamda pratik bilgilerin aktarılması ikincil konumdaydı. Bu dönemde ileri düzeyde reformlara girişilememesinin temel nedeni, geleneksel eğitim zihniyet ve kurumlarının güçlü olmasıdır. Ancak ağır bir askerî yenilginin ardından devletin pek çok alanını ilgilendiren yeni fermanın 1856'da ilânı eğitimde ciddi değişimlere yol açtı; Hatt-ı Hümayun'da şöyle deniyordu:

> bundan başka her bir cemâât maârif ve hiref ve sanâyie dâir milletce mektebler yapmağa mezûn olub, fakat bu makule mekâtib-i umûmiyyenin usûl-i tedrîsi ve muallimlerinin intihâbı, âzâsı taraf-ı Şâhânemden mansub muhtelit bir Meclis-i Maârif'in nezâret ve teftişi tahtında olması...."[24]

Buna göre, İmparatorluk dâhilindeki her Gayrimüslim cemaat genel ve meslekî eğitim için okul açmakta serbestti. Okullara öğretmen atanması Padişah tarafından yapılacak ve eğitim idaresi, Müslim ve Gayrimüslim üyelerden oluşacak bir *Meclis-i Muhtelit-i Maârif* tarafından denetlenecekti. Böylece "eğitimde tevhid" fikrine doğru bir adım atılmış oluyor ve Gayrimüslim okulları da devlete bağlanmaya çalışılıyordu. Din temelli "millet" ayrımı yolunda bir adım atılırken, siyaset alanında da Osmanlıcılık ideolojisine doğru bir evrim söz konusuydu.[25]

Bu gelişmelerin zorunlu bir gereği olarak Mart 1857'de daha önceden adı Nezâret olsa da hükmen bir müdürlük olan *Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti, Maârif-i Umûmiye Nezâreti*'ne dönüştürülerek ilk Eğitim Bakanlığı teşekkül etti. Gerek *Meclis-i Maârif* gerekse *Meclis-i Muhtelit-i Maârif* yeni kurulan Nezârete bağlandılar.[26] Nezâret, eğitimi yaygınlaştırmak, kontrol altına almak ve merkezîliği sağlamak adına atılan önemli bir adımdır.

1856'daki *Islahat Fermanı* temel siyasetini eğitim üzerine odaklamış ve bu alanda ciddi dönüşümlere sebep olmuştur. Ferman ile Osmanlı toplumundaki tüm milletlere/etnik ve dinî azınlıklara okul açma hakkı tanınmakta ve Devlet-i Âliye'nin mekâtib-i askeriye ve mülkiyesi tüm Osmanlı tebaasına açılmaktadır. Böylece "her okul herkese açık olacak, cemaatler kendi kültür ve politikalarına uygun okullar açabilecektir" hükmü getirilmiştir. Azınlık

[23] Muallim Cevdet, "Darülmuallimîn'in Yetmişinci Sene-i Devriyesi Münasebetiyle Verilen Konferans", *Tedrisat Mecmuası*, 10 Rebiülâhir 1334 / 15 Şubat 1916, No: 6/32, s. 186; Yahya Akyüz, Darülmuallimîn'in İlk Nizamnâmesi (1851) Önemi ve Ahmed Cevdet Paşa", *Milli Eğitim*, 1990, s. 95, s. 3-20; Aynı Yazar, *Türk Eğitim Tarihi, MÖ 1000-MS 2012*, Ankara: PegemA, 2012, s. 178 vb.

[24] Şeref Gözübüyük, Suna Kili, *Türk Anayasa Metinleri*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 2000.

[25] Somel, *age*, 2011, 687-7.

[26] Abdullah Teyfur Erdoğdu, *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Teşkilâtı, İdârî Teşkilât Açısından*, İstanbul: İ.Ü. SBE, 1995, Yayımlanmamış YLT, C. 1, s. 37-39; Akyıldız, *age*, 1993, 248; Aynı yazar, *age*, 2011, s. 181.; Mahmut Cevat, *age*, 66.

ve yabancılara "hiç düşünülmeden"[27] verilen bu imtiyaz devlet için ağır bir karar olmuştur. Cevdet Paşa bu durumu, "Devletin eski satveti kalmadığı gibi erkânının dahi evvelki şân u şerefleri zâil oldu... Müdâhelât-ı ecnebiye alenî surette cereyan eder oldu. Devlet-i Âliye acınacak hale geldi"[28] hayıflanmaları ile anlatmaktadır. Buna karşılık devlet içindeki eğitimin Zât-ı Şahane tarafından seçilecek karma 'Meclis-i Maârif'in denetimi altında olması koşulu getirilmiştir.

Yurtdışına (Paris) gönderilen öğrencilerin orada rahat eğitim görmesi, dağılmalarının önüne geçilmesi ve zararlı etkilerden korunmalarının sağlanması için 1857'de Paris'te *Mekteb-i Osmanî* adında yüksekokul düzeyinde bir okul açılmış ancak kısa bir süre sonra kapatılmıştır. 1846'da açılması kararlaştırılan *Darülfünûn* 1863'te ilk dersini verdi. İki sene sonra yangın sebebiyle kapanmış ve 1869'da yeniden açılma kararı alınmıştır. Bu arada çeşitli tartışmalara sahne olan *Darülfünûn* 1873'te yine kapandı. 1874'te Galatasaray Sultanîsi içinde üç ayrı bölüm halinde yeniden açıldıysa da 1881'de yine kapandığı anlaşılmaktadır. *Darülfünûn* 1900 yılında "İslâm dünyasında ilk gerçek yerli üniversite"[29] olarak yeniden açılacak ve ondan sonra da kapanmayacaktır.[30]

Tanzimat döneminde bunların dışında pek çok farklı düzeyde okul açılmıştır. İlk kız rüşdiyesi (İnas Rüşdiyesi, 1859), orta

[27] [Ziya Paşa], "Hüdâ Kadirdir Eyler Seng-i Harâdan Güher Peydâ", *Hürriyet*, No: 54, 25 R 1285, s. 2.

[28] Cevdet Paşa, *Tezâkir, 13-20*, (Yay. Haz.: Cavid Baysun), Ankara: TTK Yay., 1991, s. 15.

[29] Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (Çev.: Metin Kıratlı), Ankara: TTK Yay., 2000, s. 180.

[30] Bu konuda geniş bilgiler için bk.: Ekmeleddin İhsanoğlu, *Darülfünûn, Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı*, 2 Cilt, İstanbul: IRCICA Yay, 2010; Emre Dölen, *Türkiye'de Üniversite Tarihi*, İstanbul: İst. Bilgi Üniv. Yay., 5 Cilt, 2010; Ali Arslan, *Darülfünûn'dan Üniversiteye*, İstanbul: Kitabevi Yay., 1995; Ergin *age*, C. 3-4, s. 1209 vd.



düzeyli devlet memuru yetiştirmek için Mekteb-i Mülkiye (1859), Orman Mektebi (1857), gene farklı düzeylerde memur yetiştirme okulu Mahrec-i Eklâm (1862-63), Kız Sanayi Mektebi (1869) ve Mithat Paşa'nın Islahhaneleri ile bazı erkek sanayi ve meslek teknik okulları bu dönemde açılmış, bazıları uzun süre hizmet etmiş, bazıları ise kısa süre sonra kapanmıştır.

1862'den başlayarak mahalle mekteplerini ıslah etmek amaçlı girişimler yapıldı. Devlet tarafından bazen ücretli, bazen ücretsiz eğitim araç gereçleri, özellikle de elif ba'lar ve ahlâk risaleleri dağıtıldı. 1862'de rüşdiye mezunlarına yönelik bir sene süreli *Mekteb-i Eklâm* ve bir yıl sonra da üç senelik *Mahrec-i Eklâm* hazırlık okulu açıldı. Aynı sene Darülmuallimîn'de *Darülmuallimîn-i Sıbyan* adında sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için bir bölüm de açıldı.

1868'de açılan ilk Osmanlı lisesi olan *Mekteb-i Sultanî* (Galatasaray Lisesi)* imparatorlukta artan Fransız kültür etkisinin somut bir göstergesiydi. Bu okul bir devlet kurumu olmasına karşın Fransa Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak açılmış olup programı Fransız lise müfredatlarıyla uyum içerisindeydi. Lisan-ı Türkî, İslâmi bilgiler, Arapça, Farsça, tarih ve coğrafya gibi derslerin dışındaki derslerin tümü Fransızca veriliyordu.[31] Bu eğitim uygulamasının temelinde Osmanlıcılık idealinin gerçekleştirilmesi vardı. Devlet içindeki her milletten oranına nispetle öğrenci alındı. Zamanla Müslümanların aleyhine bir durum meydana geldi.

* Lise düzeyinde okullar olan Sultanîler, bugünün prestijli devlet kolejleri olarak düşünülebilir.

[31] Somel, *age*, 2011, s. 700; Roderic H. Davison, *Reform in the Ottoman Empire 1856-1876*. 2. Bsm., New York: Gordian Press, 1973, 52-80; Ayrıca bk. İhsan Sungu, "Galatasaray Lisesi'nin Kuruluşu", *Belleten*, s. 7 1943, 315-347; Adnan Şişman, *Galatasaray Mekteb-i Sultanîsi'nin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları (1868-1871)*, İstanbul: Edebiyat Fakültesi, 1989.

## 3.4. 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ve Önemi

1856 Fermanı ve 1858 Arazi kanunnâmesinden sonra Osmanlı toprak ve vilâyet idaresinde ciddi değişimler meydana geldi. Artık devletin hemen her bakımdan merkezîleşmesi ve bütün kurumlarını sıkıca denetlemesi gerekliliği ortaya çıktı. Özellikle Ferman'dan sonra bütün toplumsal kararlarda devletin muhtelit yapısı vurgulanarak artık her ne yapılırsa Müslim Gayrimüslim beraberliği şeklinde düşünülmesi gerekiyordu. Eğitim sahasında her ne kadar 1857'de *Maârif-i Umûmiye Nezâreti* adında bir üst idari birim oluşmuşsa da istenilenleri yerine getirmede sınırlı kalıyordu. Çünkü üzerinde uzlaşılacak ortak bir metin, 'temel eğitim kanunu' yoktu.[32]

1 Eylül 1869'a gelindiğinde *Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi* yayımlandı.[33] Çok farklı saiklerle hazırlanan Nizamnâme eğitim işlerinde öncelikle idari ve müfredat birliğine giden ilk ve en önemli yasal entegrasyon projesidir. Bugünün de temel eğitim teşkilât yapısı olan üç kademe ortaya konuldu: İbtidai (ilköğretim), Rüştî (ortaokul) ve İdâdî (lise) kademeler. İlköğretimin dili her cemaatin/milletin kendi dili, rüşdiyenin ki ise Türkçe olarak belirlendi. Ülkenin eğitim yapısı ve okullar iki kısma ayrıldı: Mekâtib-i Umûmiye (genel devlet okulları) ve Mekâtib-i Hususiye (özel okullar). Özel okullar kendi içinde Müslim ve Gayrimüslim özel okulları olarak ikiye ayrılmıştı. Darülfünûn'a ayrı bir bölüm ayrıldı ve bütün alt birimleri ayrıntılarıyla anlatıldı.

"18. yüzyıl sonlarından başlayan ve eklektik, bölük pörçük gelişen Osmanlı eğitim modernleşme sürecinin ilk kez bu Nizamnâmeyle tutarlı ve genel bir mahiyet kazandığı söylenebilir. Bu Nizamnâmeyle imparatorluktaki eğitim kurumlarının çok

[32] Arzu, Meryem Nurdoğan, *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim (1869-1922)*, Basılmamış, Dr. T., Marmara Üniv. SBE, İstanbul: 2005.

[33] Metin için bk.: Mahmut Cevat, *age*, s. 424-459.



büyük bir kesimi tek bir sistem halinde tanımlandı... *Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi*'ni dar anlamda bir nizamname olarak değerlendirmek eksik olur. Zira nizamnâme tam anlamıyla Islahat Fermanı'nın getirdiklerinin bir sonucu olarak mütalaa edilmelidir. Ayrıca bu nizamnâmenin hazırlanmasında zamanın Fransız Eğitim Bakanı Jean Victor Duruy'un da etkisi büyüktür... Dikkate alınması gereken başka bir husus, *dine* neredeyse hiç yer vermeyen ve kuvvetli bir Osmanlıcı eğitim çizgisini ortaya koyan *Nizamnâme*'nin gerekçe metnindeki laik esprinin büyük olasılıkla modernleşmeci Fransız Bakan Duruy'un etkisini yansıtmasıdır."[34] Nizamnâme ile eğitimin tek amacının dünyevî bilgilerin genç kuşaklara aktarılması öngörüldü. Dinî eğitimin sadece hükümetin denetimi altındaki İslâmi kurumlarda verileceği söylenilerek, "ulemanın dinî eğitim üzerindeki etkisini en aza indirmek"[35] amaçlandı.

Öncelikle Fransız etkisi sebebiyle "'yerli' sayılamayan Nizamnâmenin gerçek anlamda taşrada uygulamaya konulması ancak 1881'den itibaren II. Abdülhamid'e nasip olacaktır (...) Ancak bu tarihten sonra Osmanlıcılıktan ziyade İslâmcılık ve ilmî Türkçülük siyaseti ön plandadır (...) Nizamnâmenin öngördüğü modern eğitim altyapısının pek çok vilâyette gerçekleştiği görülebilir. *Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi*'nin öngördüğü eğitim modernleşmesi II. Abdülhamid döneminde ve fakat İslâmi bir eğilimle uygulamaya konmuştur. Bu ise Kırım Savaşı ve Islahat Fermanı'nın getirdiği Batıcı modernist eğitim dalgasının daha "yerli" yorumla yeni bir şekil kazanması anlamına gelmiştir."[36]

Nizamnâme *vilâyet maârif meclisleri*nin kurulmasını da öngördü ve yerel eşraf bu meclisin doğal üyesi kabul edildi, böyle-

[34] Somel, *age*, 2011, s. 701-705; Mahmut Cevat, *age*, 101-102, 509; Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, İstanbul: MEB, 1970, 83.

[35] Nurdoğan, *age*, s. 80.

[36] Somel, *age*, 2011, s. 705-708.

ce eğitimin taşraya yayılması ve yerel eşrafın desteği kolaylaştı. Gene bu düzenleme içinde eğitimde teftiş ve denetleme mekanizmaları planlandı. Eğitimde müfredat ve bilgi üretim ve denetimini düzenlemek için 1870'de *Meclis-i Maârif-i Kebir* oluşturuldu. Bu kurum Cumhuriyet'e gelindiğinde *Talim ve Terbiye* dairesine dönüştü.

1873'te İstanbul'da Sultanî düzeyinde açılan önemli okullardan biri de Darüşşafaka'dır.[37] Fransa'dan dönen Sakızlı Esad Paşa'nın tavsiyesi üzerine fakir, yetim ve öksüz çocukların eğitileceği lise düzeyinde bir okul olarak açılmıştır ve eğitimine farklı düzeylerde hâlâ devam etmektedir.

1875'te Galatasaray Mektebi içinde açılan *Hukuk Mektebi* hayli önemlidir. Zira ilk defa İslâm hukukunun karşısına seküler hukuk eğitimi yapan ve hukuk adamları yetiştiren bir kurum dikilmiştir.[38] Kurumun açılmasında ve gelişmesinde Cevdet Paşa'nın emeği çoktur. Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin bir kararı olarak idâdîlerin (lise) açılması planlanmışsa da okullar 1874'te Cevdet Paşa'nın Nezâretinde açılabilmiştir.[39]

Tanzimat döneminde çeşitli ilmî ve meslekî kuruluşlar[40] ile pek çok süreli yayın, eğitimin gelişmesi ve modernleşmesine katkı sağlamıştır. Bunun yanında 1860'lardan sonra gelişen Yeni Osmanlı muhalif düşünsel hareketinin eğitim modernleşmesine keskin bir ivme kazandırdığı söylenebilir.[41] Dönemin eğitim hayatına görüş,

[37] Mehmed İzzet, Mehmed Esad, Osman Nuri ve Ali Kâmil, *Darüşşafaka*, İstanbul: Evkâf-ı İslâmiye Mat. 1927.

[38] Gülnihal Bozkurt, *Batı Hukukunun Türkiye'de Benimsenmesi*, Ankara, TTK Yay., 1996, s. 127.

[39] Fatih Demirel, *Mekteb-i İdâdi*, Atatürk Ü., SBE, Yayımlanmamış Dr. Tezi, Erzurum 2010, s. 15.

[40] Ekmeleddin İhsanoğlu, *Osmanlı İlmî ve Meslekî Kuruluşları*, İstanbul: İ.Ü. Ed. Fak, Yay. 1987.

[41] Mustafa Gündüz, "Yeni Osmanlıların Türk Eğitim Tarihine Eğitim Görüşleri Yönüyle Katkı ve Etkileri, (1860-1875)", *Düşünen Siyaset*, 2010, sayı: 26, s. 83-120.



uygulama ve önerileriyle katkı vermiş pek çok devlet adamı, bürokrat, gazeteci ve edip bulunmaktadır. Bunlardan, Sadık Rıfat Paşa, Reşit Paşa, Cevdet Paşa, Kemal Efendi, Ziya Paşa, Namık Kemal, Şinasi, Ali Suavi, Münif Paşa, Mithat Paşa, Selim Sabit, Hoca Tahsin Efendi ve Ahmed Mithat Efendi en başta sayılabilecek isimlerdir.

Bütün bunlar Tanzimat döneminde devletin eğitim işini bir görev olarak üstlendiğini ve bu görevi dönüştürücü bir güç olarak kullanmak için farklı çarelere başvurduğunu gösterir. Bunun yanında dönemin bir paradoksu olarak geleneksel eğitim kurumları (medreseler, tekkeler, zaviyeler ve sıbyan mektepleri) varlıklarını sürdürürken, modern eğitim kurumları karşısında gün geçtikçe nüfuz kaybettikleri de bir gerçektir. Tanzimat ve II. Abdülhamid dönemlerinde yeni açılan okulların programlarında Avrupa kökenli bilgiler, uygulamalar önemli yer tutmaktaydı. Özellikle yeni bir kimlik, bilinç ve zihniyet dünyası inşâ etme yolunda adı geçen okulların rolü yadsınamaz. Gerek idarî gerekse müfredat bakımından önemli bir başlangıç olan 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi amacına büyük ölçüde II. Abdülhamid döneminde ulaşabildi. 'Maârifin' 'Eğitime' dönüşümü de hız kazandı.

IV

# I. MEŞRUTİYET VE II. ABDÜLHAMİD DÖNEMİNDE EĞİTİM (1876-1909)

## 4.1. Tanzimat'tan Devralınan Eğitim Mirası

II. Abdülhamid dönemi eğitimi büyük oranda Tanzimat'ın eğitim reformları ve uygulamalarının bir devamı ve yaygınlaşması sürecidir. Bu dönem hakkında farklı kesimlerde aşırıya kaçan değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Bu dönemi bazı araştırmacılar despotik bir yorumla açıklama gayreti güderken, bazıları da farklı bir modernleşme düşüncesi olarak ele almaktadır. Sürecin, "despotik olmayıp, modernite ile geleneksellik öğelerini kendi içinde birleştiren, kendi içinden çelişkili ve bu çelişkiye sonunda yenik düşen bir dönem olduğu" vurgusu yapılarak "bizim şu an bu karmaşık yumağı tam olarak çözebilmenin daha eşiğinde bile olmamamız"[1] yorumu, II. Abdülhamid dönemi tarihçiliğini ve sosyal olgularını anlamada önemli bir uyarıdır. Dönem hakkında, diğer dünya devlet ve toplumlarının, Avrupa sanayisinin, kapitalizmin, modern devlet ve ideolojilerin, felsefi akımların, milliyetçilik ve ırk teorilerinin, insan ve devlet düşüncelerinin hangi noktalara geldiğini anlamadan onlarla nesnel bir mukayese yapmadan hüküm vermek en azından eksik olacaktır.

[1] Şerif Mardin, "Yeni Osmanlı Düşüncesi", *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi*, C. 1, İstanbul: İletişim Yay., 2002, s. 51.



## 4.2. Eğitime Verilen Önem ve Eğitim Danışmanları

1876'dan 1909'a kadar Osmanlı Devleti'ni yöneten Sultan II. Abdülhamid döneminin en dikkate değer, karakteristik ve ilginç konularından biri eğitimdir. Bu uzun dönemde Tanzimat'tan devralınan eğitim mirası nicelik olarak kat kat arttırılırken, nitelik bakımından da ciddi bir değişim ve dönüşüme uğratılmıştır. Bu haliyle hem Tanzimat'ın bir devamı hem de ona bir tepki olarak değerlendirmek mümkündür.

Sultan Hamid'in hemen her alandaki başarısının ve döneminde yapılan modernleşme hareketinin yaygınlık sebeplerinden biri, iyi yetişmiş bir kadro ve danışmanlarla çalışmasıdır. Sultan'ın etrafında farklı etki alanına sahip en az beş-altı halkadan oluşan bir danışmanlar halesi bulunuyordu. Abdülhamid, "iradesi çıkmak üzere kendisine takdim edilen maruzatın bir kısmını güvenini kazanmış, uzmanlığına ve görüşlerine önem verdiği şahıslara havale eder... Uzmanlık gerektiren konularda görüş belirtmekten kaçınır ve belgeyi ilgili şahıs ve kurumlara havale ederdi."[2] Dolayısıyla II. Abdülhamid dönemi eğitiminin gizli kahramanları bir anlamda onun yetkin danışmanlarıdır.

Sultan'ın danışmanları devlet ve toplumun pratikte ve teoride modernleşmesini en üst düzeyde sağlamış ve önderi olmuş kişilerdir. Bu konuda Ahmed Cevdet Paşa, Tunuslu Hayreddin Paşa, Küçük Sait Paşa önde gelenlerdir. Sultan'ın diğer önde

[2] Ali Akyıldız, *Osmanlı Bürokrasisi ve Modernleşme*, İstanbul: İletişim Yay., 2006, s. 175-176.

gelen danışmanları arasında Kıbrıslı Kâmil Paşa, Plevne savunmasıyla büyük prestiji ve simgesel gücü olan Gazi Osman Paşa ve Alman Goltz Paşa bulunmaktadır. Derviş Paşa, Ahmed Şakir Paşa, Mehmet Namık Paşa, Gazi Ahmed Muhtar Paşa gibi isimlerle sayıları 90'ı bulan valiler Sultan'ın danışmanlığını yapmışlardır.

II. Abdülhamid zor ve riskli bir dönemde, üstelik Sultan Aziz'e muhalif kadronun isteklerini yerine getirme vaadiyle 1876'da çok da beklemediği bir dönemde son derece olumsuz ve zor şartlarda tahta geçti. Geleneksel olarak, devletin başına geçme ihtimali olan saray efradı çok itinalı bir eğitimden geçirilirdi. Sultan Hamid de bu uygulamadan nasibini almıştır. Sultan dönemin şartlarını ve tehlikeleri sezerek hem şahsına hem de devletinin geleceğine yönelik siyasi bir deha olarak temayüz etmiştir. Emperyalizmin, sömürgeciliğin ve kapitalist ekonominin şahlandığı bir dönemde 33 sene devleti çok fazla kayba uğratmadan yaşatabilmesinin önemli dayanaklarından biri, *modern eğitime* verdiği önemdir. Sultan hakkında hemen her kesimden görüş sahibinin üzerinde hemfikir olduğu konulardan biri, eğitim yenilikleri, eğitim yayılmacılığı ve başarısıdır.[3] II. Abdülhamid eğitime verdiği önemi, "aklı başında hiç kimse öğrenmeye düşman olmaz. Ben de bütün dindaşlarıma iyi ve faydalı olan her yeniliği tanıtmak istiyorum. Fakat ifsat edici yeniliklerin aleyhinde son nefesime kadar mücadele edeceğim"[4] şeklinde ifade etmiştir.

Abdülhamid'in her şeyden önce eğitimin olumlu ve olumsuz noktalarıyla eğitimin gizil gücünün farkında olduğu görülür. Tanzimat'ın getirdiği devlet ve toplumun temel yapıtaşlarını oynatan seküler ve laik zihniyeti benimsediği söylenemez. Sultan hem modernleşmeci tavır ve tercihleriyle dikkat çeker, hem de geleneği modernliğe ezdirmeden ona sahip çıkma mücadelesi verir. Buna '*sultanî modernleşme*' '*geleneksel modernleşme*' ya da '*savunmacı modernleşme*' de denilmektedir. Tebaasını daha iyi kontrol edebilmek, Devleti Avrupa'ya karşı güçlendirmek ve bu arada Tanzimat'la sarsılan hanedanın üstünlüğünü yeniden sağlayacak *Müslüman bir orta sınıf* yaratmak için eğitimi fonksiyonel bir araç olarak kullanmıştır.

Sultan Hamid, modernleştirme kadar meşrulaştırma bakımından da Tanzimat'ı aşmıştır. Yaptığı yenilikleri ve devletin modernleşmedeki dönüşümünü meşru bir temele oturtmaya gayret etmiştir. Bu meşruiyeti sağlayacak en iyi aracın eğitim ve basın olduğunu keşfetmiştir. Osmanlı devlet ve toplumunun gerilemesinde ve toplumsal ahlâkın bozukluğunda, tembellik ve kaderciliği birinci sebep olarak gören Sultan, çalışma ahlâkının gelişmesini hedeflemiştir. Bunun için üç koldan eğitim seferberliği başlattı. *Birincisi*, formel ve genel teknik eğitim kurumlarının inşâsı; *ikincisi*, ortaöğretimde ahlâk dersleri yoluyla geleceğin vatandaşlarına yeni bir zihniyet kazandırma hamlesi; *üçüncüsü*, Ahmed Mithat'ın başöğretmenliğinde genel bir eğitim, aydınlanma ve kamuoyu yaratma kampanyasının başlatılması.[5]

Ancak gayretlerin neticesinde trajik bir durum da ortaya çıktı. Sultan her şeyden önce kendisine emanet verildiğine inandığı devletin bekasını koruma içgüdüsüyle hareket ediyordu. Fakat Devletin bekasını ve dönüşümünü sağlamak niyetinde farklı çözüm ve öneri sahipleri vardı. Geleneksel ve modern zihniyetlerin çarpışması üst düzeyde seyrediyordu. Yeni aydınlar ve geleneksel ulemanın tavır ve önerilerini bir araya getirmek imkânsızdı. Dolayısıyla Sultan'ın trajedisi, köklü değişim sürecinin bu en kritik dönemecinde hem eski hem yeni seçkinlerle köp-

[3] Osman Nuri Ergin, beş ciltlik maarif tarihinin 3. ve 4. Ciltlerini II. Abdülhamid dönemine ayırmış ve bu dönemi, "yayılma ve ilerleme seneleri" olarak ifade etmiştir.

[4] Sultan Abdülhamid, *Siyasî Hatıratım*, (Ali Vehbi Bey), İstanbul: Dergâh Yay., 1999, s. 143.

[5] Benjamin C. Fortna, *Mekteb-i Hümâyûn, Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim*, İstanbul: İletişim Yay., 2005.

rüleri atmak zorunda kalması oldu. Oysa kaçınılmaz bir dönüşüm sürecinde ülkenin bekasını her şeyin üstünde tutan bir liderin gözünde bu iki uç tavır da tehlikeliydi.

Buradan bakıldığında II. Abdülhamid döneminde eğitimin ideolojik bir araç olarak da kullanıldığı görülür. Farklı unsurların Tanzimat döneminde Osmanlıcılık üst kimliğinde birleştirilmesi, II. Abdülhamid döneminde Müslümanların bir tür İslâmcılık şemsiyesi altında toplanması, II. Meşrutiyet döneminde de ulusçuluk ideolojisinin yaygınlaştırılması için miras olarak görüldü. "Eğitim, siyasal birliğin, toplumsal uyum ve devlete yönelik sadakatin sağlanmasında bir 'ideolojik aygıt', endoktrinasyon aracı"[6] olarak düşünüldü.

Abdülhamid, Tanzimat reformlarını kendi isteği doğrultusunda devam ettirmesi ve geliştirmesinin yanında devlet ve halk modernleşmesinin boyutlarını da farklı alanlara taşıdı. Bu siyasetin gerçekleştirilebilmesi için, "üç aşamalı yeni eğitim sistemi, yenilikçi bir aydınlar sınıfı yetiştirerek meslek okullarının yaygınlaştırılması"[7] öncelikli faaliyet alanı olarak benimsendi. Modern Türk siyaset ve düşünce yapısının gelişmesine katkıda bulunan ilk edebî popülizmin yaratıcıları ve çağdaş Türk edebiyatı, kültürel ve bilimsel Türkçülüğün alt yapısı II. Abdülhamid döneminde ortaya çıkmış ve bu hareketin en üst düzeydeki temsilcileri de açılan yeni okullardan yetişmiştir.

[6] Mehmet Ö. Alkan, "İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim", *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si*, İstanbul: İst. Bilgi Üniv. Yay., 2005b, s. 86; Aynı yazının değişik bir versiyonu için bk.: "Osmanlı İmparatorluğunda Modernleşme ve Eğitim", *TALİD*, C. 6, s. 12, 2008, s. 9-84.

[7] Kemal Karpat, (Der.), *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si*, (Çev.: Sönmez Taner), İstanbul: İst. Bilgi Üniv.Yay., 2. Baskı, 2005b, s. 37.



## 4.3. II. Abdülhamid Dönemi Eğitiminin Temel Karakteristikleri

1876-1909 arası eğitimin temel karakteristiğinden kasıt, bu dönemde; eğitime yüklenen misyon, eğitimden beklentiler, eğitimin amacı, nitel ve nicel gelişmeler ile eğitimin din, siyaset, ideoloji ve kültür kutupları arasında nerede durduğunun tespitidir. II. Abdülhamid dönemi pek çok tarihçiye göre hem 'Tanzimat'ın doruğu' hem de 'Tanzimat zihniyetine bir tepkidir'. Öyle ki, iç ve dış gelişmelerin de zorlamasıyla "Sultan Hamid dünyaya gelmemiş olsaydı, çağdaşları bir başka Sultan Hamid' in meydana gelmesine sebep olacaklardı."[8] Bu hüküm, 1876-1908 arasında gerçekleşen hadiselerde tarihin kişiler ekseninde değil, olaylar ve olgular doğrultusunda şekillendiğini gösterir.

1839'da ilk sivil rüşdiyelerin açılmasıyla eğitim, dinin yanında dünyevî bir faaliyet ve hazırlık süreci olarak algılandı. Bu bağlamda Tanzimat'ın eğitim anlayışı geleneksel yapı ve zihniyetten sapma göstermiştir. Bu sapma kısa zaman içinde iktidar ve ideolojiyi kökünden değiştirecek bir mahiyet kazandı. Dolayısıyla geleneksel Osmanlı bürokrasi ve iktidarının aleyhine bir gelişme görüldü ve bundan tez zamanda dönülmesi istendi.

II. Abdülhamid dönemi eğitim sistemi, yeni kurumlarıyla geleneksel devlet ve toplum sisteminin yeniden ve fakat modern biçimde üretilmesi mücadelesidir. Bu durum modernleşme olgusunun iç dinamikler üzerindeki etkisinin sonucudur.

II. Abdülhamid halkın cehaletini kabul eder ancak, bu cehaletin başka milletlerden daha geri olmadığını belirtir. Okuma yazmanın yaygın olmadığından şikâyet eder, bunun sebeplerinden biri olarak da yazının zorluğunu ileri sürer. İlginç şekilde bu zorluğu aşabilmek için "belki de Latin alfabesini kabul etmek yerinde olur. Her ne kadar bu harflerle, lisanımızdaki bazı

[8] Said Halim Paşa, *Buhranlarımız ve Son Eserleri*, İstanbul: İz Yay., 1998, s. 31.

sesleri vermek güçlüğü mevcut ise de, bunu ayarlamak şüphesiz kabil olabilir" diyerek aykırı bir öneri ileri sürer.[9]

### 4.3.1. Eğitim Hizmetlerinin Ekonomik Kaynakları

II. Abdülhamid dönemi eğitiminin birçok bakımdan "gelişme ve ilerleme seneleri" olduğu konusunda hemen herkes hemfikirdir. Eğitimdeki yaygınlığın sağlanabilmesi için farklı tedbirler alınmış, pek çok fedakârlığa katlanılmış, hattâ bazı zorunluluklar da getirilmiştir. Zira bu modernitenin bir gereğidir.

Dönemin eğitim bakımından temel sorunu yeni eğitim kurumları açmak ve uygulamaları hayata geçirmek için ihtiyaç duyulan finansman olmuştur. Bu dönemde eğitim adına farklı vergi kalemleri konulmuştur. Bu konuda çok sayıda çözüm yolu denenmiş ve uygulamaya konulmuştur.[10] Bunlar içerisinde ilk akla gelenler: yeni bir eğitim vergisi olan *Maârif Hisse İanesi* ve *öşrü'l öşr* vergisi, vakıflara getirilen ek vergileri, avarız akçelerinden, fitrelerden, kurban derilerinden ayrılan paylar, evkâf-ı münderise gelirlerinin ibtidâîlere aktarılması, servet sahiplerinden toplanan yardımlar, eğitim yapmak için bazı binaların kiralanması, borç alımları, kira sözleşmelerinden, pasaport işlemlerinden belli oranda alınan paylar, müsakkafat vergisi, maaş kesintileri, içki ve keyif vericilerden alınan vergiler, vekâlet senetleri vd. Bunların dışında öğrencilerden toplanan haftalık ve avâid gelirleri ve öğrenim harçları da gelirler arasındadır. Kaza ve sancaklarda maârif sandıkları kurularak eğitim giderleri karşılanmaya çalışılmıştır. Burada en önemli mesele, eğitim finansmanının karşılanabilmesi için halkın doğrudan ve bazen zor bile kullanarak işin içine sokulmasıdır. Bu iş sanıldığı kadar kolay olmamıştır. Zira pek çok yerden itirazlar gelmiştir.

[9] Sultan Abdülhamid, *age*, s. 143.
[10] Nurdoğan, *age*, s. 442-569.



### 4.3.2. Eğitimle Sağlam Bir İtikat ve İtaat Geliştirme

II. Abdülhamid dönemi eğitim kitaplarında öne çıkarılan konulardan biri *itaattir*. Öncelikle devlet ve Sultan'a itaat başta gelir. "Padişaha bağlılık vatan görevi sayılmış, eğitimde amaç sultana/saltanata bağlı insan yetiştirmek olmuştur."[11] *Vatan* kavramının bireylerin hafızalarında yer etmesi, kabullenilmesi ve yüceltilmesi gereken bir değer olarak inşâsı bu dönemde başlamıştır.

Eğitimden beklenenlerin başında 'sağlam inanç ve itikat' sahibi insanlar yetiştirmek başta gelir. Halifenin İslâmi dayanışmayı ve hattâ bağlılığı teşvik için harcadığı en etkili ve yaygın çabalar okullara yöneltilmiştir. Çünkü "Halifenin inancı, bireyin temel kimlik ve sadakati önce ailede, sonra okullarda biçimlenir ve gelişir. Osmanlı padişahı öğrencilerde bir etik duygusu yaratmak ve kendi dinî kimliklerini geliştirmek isterdi ama onlarda başka din ve milliyetlere karşı bir düşmanlık veya nefret hissi aşılamaktan çekinirdi."[12] Açılan yeni okullarda da benzer özellikler görülmekteydi. Bu vazifenin gerçekleştiricileri de elbette bu okullarda görev alacak kimselere düşüyordu. Her öğretmenin öncelikli görevlerinden biri "(*tashih-i akâid* ve *izâle-i cehâlet*) talebelerin inanç ve itikadını düzeltmekti."[13]

Bunun yanında, hem coğrafi hem de zihnî bakımdan merkezin dışındaki topluluklarının medenileştirilmesi de eğitime biçilen bir misyondu. Bu isteklerin yerine getirilebilmesi için

[11] Namık Sinan Turan, "Osmanlı Toplumunda Modernleşme ve Eğitimin İdeolojik Dönüşümüne Dair Gözlemler", *Folklor Edebiyat*, Ankara: 2008, C. 14, s. 55, s. 123; Nuri Doğan, *İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*, İstanbul: Bağlam Yay., 1994.
[12] Kemal H. Karpat, *İslâm'ın Siyasallaşması*, (Çev.: Şiar Yalçın), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniv. Yay., 2. Baskı, 2005a, s. 427.
[13] Selim Deringil, *İktidarın Sembolleri ve İdeoloji, II. Abdülhamid Dönemi (1876-1908)*, (Çev.: Gül Çağalı Güven), İstanbul: YKY, 2002, s. 103.

sıkı önlemler alındı. Okullarda disipline her zamankinden daha fazla önem verildi. Okutulacak ders kitaplarının yazımında ve basımında önlemler alındı. İzinsiz ders kitabı basımı yasaklandı. Devlet özellikle ilköğretime sürekli ücretsiz kitap temin etmeye çalıştı. Hepsinden önemlisi yeni yetişen neslin zararlı fikir ve ideolojilerden korunmaları için önlemler alındı, yurtdışına ve yabancı okullarına gitmeye izin verilmedi. Alınan sıkı önlemlere rağmen ne yurtdışına kaçışlar önlenebildi, ne yabancı okullarına kayıtlar, ne de dışarıdan kitap ve broşürlerin sızdırılması.

### 4.3.3. Müslüman Orta Sınıf ve Kimlik İnşası Aracı Olarak Eğitim

Sultan Hamid yeni okullar vasıtasıyla ulus-devlete giden sürecin temellerini atar gibidir. Ders kitaplarına yapılan müdahaleler, basında işlenen konular ve Türk etnisitesine açıktan olmasa da yapılan vurgu neyin hedeflendiğini gösterir gibidir. Bu dönemde askerî ve sivil okullarda okutulan tarih kitaplarında modern anlamda '*millet*' vurgusunun yapıldığı görülür. Askerî okul ders kitapları erken Türk mitolojisinin ayrıntıyla işlendiği, ulus vurgusunun ve gururunun belirgin şekilde öne çıktığı eserlerdir.[14] Yeni mekteplerle inşâ edilmeye çalışılan şey geleneksel devletin en az zayiatla modern bir devlete dönüştürülmesi mücadelesidir.

Abdülhamid döneminde eğitim yoluyla Müslüman bir orta sınıf yaratma gayretine de girişilmiştir. Bunun için eğitim alt yapısı olmak üzere ziraî ve ticari okullar açılmıştır. Modern ideolojilerin doğması ve gelişmesinde, halk eğitiminin başlaması, basında modernleşme, Türklük/Türkçülük'ün gelişmesi, devletin merkezîleşmesi, geleneksel devlet otoritesinin yeniden oluşturulması, sosyal disiplinin sağlanması, Batı hayat tarzının ve zihniyetinin girişinde eğitimin etkin rolü olmuştur.

[14] Alkan, *age*, 2000, s. 8.



Bunun yanında "sınırlı bir Müslüman burjuvazi de kıpırdanmaya başlamıştır."[15] (Bu başlangıç İttihat ve Terakki döneminde daha da ileriye götürülerek, Cumhuriyet döneminde devlet eliyle yerli burjuvazi oluşturmak somut hedef haline gelecektir). Modern eğitim sisteminin yaygınlaşması, taşradaki orta ve alt sınıf çocuklarına yukarıya doğru hareketlilik için bir kanal oluşturmuş ve aynı şekilde eski geleneksel düşünme biçimlerine meydan okumayı –ya da alternatif bir düşünme biçimini– gündeme getirmiştir.

### 4.3.4. Mekteb-i Sultanî ve Aşîret Mektebi

II. Abdülhamid döneminin eğitim zihniyetinde, unsurlar arası birlikteliğin sağlanması hedeflerin başında gelir. Bunun için etnisite ve dil farklılıkları fazla önemsenmemiş, özellikle Müslüman tebaa arasında din ve inanç/duygu birlikteliği vurgulanmıştır. Müslüman kesimin özel okul açması teşvik edilmiştir.

*Mekteb-i Sultanî* (Galatasaray Lisesi) ile Osmanlı halklarını bir üst kimlik altında birleştirmeye ve bu yolla milliyetçilik düşüncesinin etkisi en aza indirilmeye çalışıldı. Başlangıçta bu proje tutar gibi olduysa da kısa bir süre sonra tam aksi sonuçlar verdi. Bulgar, Sırp, Yunan ve Arap milliyetçiliğinin genç önder isimleri *Mekteb-i Sultanî* öğrencileri arasından yetişti.

Uzak bölgelerdeki yerel aşiret önderleriyle iletişim kurabilmek ve onları devlete kazandırabilmek için 1892'de *Aşîret Mektebi* açıldı.[16] Okul, dönemin eğitim uygulamaları arasında özgün ve ilginç bir projedir. *Aşîret Mektebi* önceleri imparatorluk dâhilindeki Arap aşiretlerine mensup çocukların, daha sonra da diğer aşiretlerin çocuklarının kabul edilmeye başlandığı,

[15] Karpat, *age*, 2005a.

[16] Aşiret Mektebi üzerine yapılan geniş bir araştırma için bk.: Alişan Akpınar, *Osmanlı Devleti'nde Aşiret Mektebi*, İstanbul: Göçebe Yay., 1997; Alişan Akpınar, Eugene L. Rogan, *Aşiret, Mektep, Devlet, Osmanlı Devleti'nde Aşiret Mektebi*, İstanbul: Aram Yay., 2001.

saraya bağlı özel bir okuldur. İmparatorluğun bütünlüğünü bozmaya yönelik dış etkilerin artması sonucu II. Abdülhamid önlem olarak, aşiret yapısının hâkim olduğu yerlerde, aşiret yapısıyla saray arasındaki ilişkileri kuvvetlendirmek için bu okulları açmayı uygun bulmuştur. Proje Sultan'ın eğitim danışmanı ve Nazırlarından Münif Paşa'dan geldiği belirtilmektedir.[17] II. Abdülhamid İslâm birliğini dikkate alan yeni bir yönetim biçimi oluşturmaya çalıştığından devlet içindeki Müslümanları bir arada tutabilmenin yollarından biri olarak İslâmi öğretilerin daha belirgin olmasını ve bunun bütün önde gelen yöneticilere verilmesini gerekli görmüştür. İmparatorluk dâhilindeki unsurlara Osmanlılık bilincinin aşılanması niyetiyle açılan *Mekteb-i Sultanî* nasıl ki Tanzimatçıların düşü idiyse, *Aşîret Mektebi* de II. Abdülhamid'in bir düşü olmuş ama başarılı olamamıştır.

### 4.3.5. Azınlık, Yabancı ve Misyoner Okulları

Resmî belgelerin birçoğunda 'bilimsel kuruluşlar adı altında türlü fesat ve şer odakları' olarak nitelenen *misyoner, azınlık ve yabancı okulları* II. Abdülhamid döneminin temel sorunları arasındadır. Aslında asıl mesele 1856 Fermanından sonra büyümeye başlamıştır. Bu dönemde paradoksal biçimde okul sayılarında büyük bir artış gerçekleşmiştir.

Osmanlı sınırlarında 1890'larda sadece Amerikalılara ait 460'ın üzerinde okul vardır. Azınlık ve yabancı okullarının çoğu ruhsatsızdır dolayısıyla kesin sayıları bilinmemektedir. Osmanlı topraklarının en uzak ve kritik noktalarına varıncaya kadar varlık ve faaliyet alanlarını genişletmişlerdir. Bu okulların Osmanlı eğitimine katkıları yok değildi, Batı'ya açılan önemli kapılardan biriydi ve rekabetçi bir ortam yaratıyordu. Müslüman ahâli de daha iyi bir eğitim için çocuklarını buralara göndermekten geri duramıyordu. Bu okullar aynı zamanda emperyalizmin ve kapitalizmin keşif kolu, öncü kuvveti vazifesindeydi.[18]

[17] İbrahim Şirin, "Münif Paşa'nın Tahran'dan Gönderdiği Devlet İşleriyle İlgili Lâyihası ve Düşündürdükleri", *Turkish Studies*, V. 3/4, Yaz 2008, s. 763.



Azınlık ve yabancı okullarının denetimi ve faaliyetleri konusunda devlet nerdeyse âciz kalmıştı. Yayılmalarını önlemek ya da en azından eğitim ve öğretimlerini denetleyebilmek amacıyla 1886'da *Milel-i Gayri Müslime ve Ecnebî Okulları Müfettişliği* kuruldu.

### 4.3.6. İlk ve Ortaöğretim ve Çevreye Nüfuz

Sultan Hamid dönemi tam anlamıyla ibtidâîler (modern ilköğretim) ve idâdîler (lise) dönemidir. Bu dönemde imparatorluğun en ücra noktalarına kadar modern ilköğretim okullarının açılmasına ve yaygınlaştırılmasına önem verildi. Müslüman özel ilköğretim okullarının açılması teşvik edildi. Bunun yanında Sait Paşa'nın gayretleriyle *okul öncesi eğitimle* ilgili ilk adımlar da atıldı. Yeni açılan ilköğretimlerin çoğunda yeni eğitim ve öğretim metotlarına göre (*usûl-i cedid*) göre eğitim yapılmaya başlandı.

İlköğretim hizmetlerinden herkesin yararlanması için önemli düzenleme ve tedbire başvuruldu. Sultan her bakımdan maddi ilerlemeye taraftardı. Hedefine ulaşmak için son derece pragmatik kararlar almaktan çekinmeyerek, eğitim kurum ve personelini bu doğrultuda kullanma eğilimi gütmüştür. Onun için modern eğitimin/okulun, sadece bilgi vermek değil, aynı zamanda Osmanlı toplumsal kimliğini yeniden kurmak/üretmek ve biçimlendirmek gibi bir misyonu da vardır. Bu dönemde gerek İstanbul'da gerekse diğer vilâyetlerde açılan okul sayısında yüksek rakamlara ulaşılmıştır.

[18] Uygur Kocabaşoğlu, *Anadolu'daki Amerika*, Ankara: İmge Yay., 2000; Gülbadi Alan, *Amerikan Board'ın Merzifon'daki Faaliyetleri ve Anadolu Koleji*, Ankara: TTK Yay., 2008.

### 4.3.7. Yükseköğretim, Meslek Okulları ve Özel Okullar

19. yüzyılın başlarından itibaren bilimde Doğu'dan Batı'ya yönelme temayülü ve eğitim anlayışındaki farklılaşmalar, "Tanzimat döneminde medrese dışında yüksek eğitim müessesesinin kurulması yolunda yeni bir teşebbüsün doğmasına vesile olmuştur (...) *Darülfünûn* fikri, Tanzimat döneminde başlayan halkın eğitimi meselesi içinde ele alınıp gelişmiştir. (...) *Darülfünûn* her ne kadar Batı etkisiyle ortaya çıkmış bir fikir ise de, kuruluşu ve faaliyetleri Osmanlı'nın kendine has üslubuyla gelişmiş ve bir kaç başarısız teşebbüsten sonra, 1900 yılında *Darülfünûn-ı Şahane*'nin açılmasıyla başarıya ulaşmıştır."[19] Bunun "yüksek tahsil çağına gelmiş birçok gencin, yasağa rağmen Avrupa üniversitelerine kaçıp gitmelerini önlemek maksadıyla alınmış bir tedbir olduğu da anlaşılmaktadır."[20] Bu dönemde *Darülfünûn*'un üç şubesi vardır: Ulûm-ı Âliye-i Dinîye, Edebiyat, Ulûm-ı Riyâziye ve Tabîîye Şubesi.

Bu dönemde öğrencileri meslek sahibi yapmak amacıyla onlarca farklı okul açılmıştır: *Lisan mektebi, Hendese-i Mülkiye, Ticaret Mektebi, Tüccar Kaptan ve Torpido Mektebi, Fenn-i Resim ve Mimarî Mektebi, Bağ ve Aşı Ameliyat Mektebi, Ameli Ziraat Mektebi, Polis Dersanesi, Aşı Memurları Mektebi, Gümrük Mektebi, Dilsiz ve Âma Mektebi, Aşiret Mektebi, Çoban Mektebi, Darü'l-Hayr-i Âli Mektebi* vd.

Bunların dışında ilk defa Müslümanlardan özel okul *Şemsülmaârif* ve daha sonra da *Numune-i Terakki, Mekteb-i Hamîdi, Burhan-ı Terakki, Rehber-i Marifet, Ravza-i Terakki* bu dönemde açılmış ve gelişme göstermiştir.

[19] Ekmeleddin İhsanoğlu. *Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı: Darülfünûn*, İstanbul: IRCICA Yay., 2010, C. 1.
[20] Mehmet Ali Ayni, *Darülfünûn Tarihi*, İstanbul: Pınar Yay., 1995, s. 59.



### 4.3.8. Kızların Eğitimi

Sultan Hamid dönemi eğitiminde, toplumda modernleşmenin önemli göstergelerinden biri olan kadın ve kızların eğitimi konusunda da gelişmeler olmuştur. Fabrikalarda kadın işçilerin çalışmaya başlaması, kadınların ticaretle uğraşmaları, gazetelerde yazı yazması, sadece kadınlara hitap eden gazete ve dergilerin çıkması bu dönemde başlamıştır. Yayımlanan kadın gazete ve dergi sayısı, basın anarşisi yaşanan II. Meşrutiyet döneminden az değildir. Genç kızlara yönelik rüşdiyeler açılmıştır. Sadece İstanbul'da 18 kız okulunun açılmış olması bu konuya verilen önemi gösterir. Bu dönemin kadın eğitimi sayesinde üst düzey Osmanlı tabakasında entelektüel bir kadın zümrenin doğmasına imkân tanınmış ve onlar II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemi kadın hareketlerinin başlamasına öncülük etmiştir. Bu dönemde kadınlara yönelik açılan *Sanayi-i Nefise* önemli meslek okullarından biridir.

### 4.3.9. Medreseler ve İlmiye Sınıfı

Tanzimat'la birlikte yeni yetişen âlim sınıfının medrese ve medreselileri eleştirmesi ve devlet hizmetlerinden dışlamaya çalışması bu dönemde de sürmüştür. Medreselerin ıslahı, iyileştirilmesi konusunda ciddi adımların atıldığını söylemek güçtür. Her ne kadar Sultan Hamid medreselerin tamir, bakım, iaşe ve ibatesine yardımcı olduysa[21] da bunun sembolik düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bugüne kadar o dönemdeki medrese devlet ilişkileri üzerine derinlemesine araştırmaların azlığı bu konuda kesin bilgiler vermeyi engellemektedir.

Gerek hukuk mekteplerinin açılması gerekse nizamiye mahkemelerinin yaygınlaşması bu dönemde geleneksel ulemanın ve medreselilerin nüfuzunu azalttığı kesindir. Yine bu dönemde

[21] Mübahat S. Kütükoğlu, *XX. Asra Erişen İstanbul Medreseleri*, Ankara: TTK Yay., 2000, s. 11-12.

klasik İslâm eserlerinin basılması ve her tarafa dağıtılması da medresenin geleneksel rolünü zayıflatmıştır. Başlı başına bir hukuk fakültesinin kurulması bile, büyük ölçüde ulema ve medresenin elindeki 'hukuk' tekeline indirilen ağır darbelerden biridir. İkinci olarak *Darülfünûn'da 'Ulûm-ı Âliye-i Diniye/* Yüksek din bilimleri' şubesinin kurulması ulemanın elindeki son kozlardan biri olan dinin 'yeniden üretildiği' medreseye indirilen bir darbedir. Artık din devletin tam denetimi altında yüksekokulda yeniden üretilen bir 'resmî İslâm'a dönüşecektir.[22]

Bu uygulamanın II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e uzanan süreçte, din ve devlet ilişkilerini ne kadar etkilediği ve biçimlendirdiği gayet açıktır. II. Abdülhamid saltanatında medreselerde imtihanın kaldırılmasının buraları daha kötü bir duruma soktuğu, askerden kaçmak isteyenlerin bir medreseye kayıt olduğu, taşradan gelenlerin çoğu zaman medresede bir oda buluncaya kadar han odalarında kaldıkları, temel eleştiri konusu olmuştur.

Aslında medreselerin aslî vazifeleri açısından bir sorun yoktu. Bütün mesele, yeni toplum ve devlet hayatı için farklı tercihin doğuşudur. II. Meşrutiyet'e gelindiğinde toplumsal hayatın yeniden biçimlendirilmesine hız verildi. Cumhuriyet'in önde gelen ideoloğu Ziya Gökalp, dinin toplumsal hayattan çekilerek sadece uhrevî hayatla uğraşmasını, dünya işlerinden uzaklaştırılmasını isteyerek seküler bir dünyanın kapısını araladı.

### 4.3.10. II. Abdülhamid Döneminde Basın-Yayın, Kitap ve Sansür

II. Abdülhamid dönemine yönelik en ciddi olumsuz eleştiriler basında sansür, siyasi kısıtlama, sürgünler ve kitap yasakları ile ilgilidir. Bütün bunlar istibdat diye adlandırılır ve dönemin olumsuzluğu olarak sunulur. Sultan'ın ilmî ve tarihî pek çok şeyi yasakladığından bahsedilir. Ancak sayısal veriler söz konusu eleştirilerin tersi bir durumunu ortaya koyar. Bunun yanında aynı dönemde Rusya, Almanya, İngiltere gibi büyük devletlerin bu tür konuları nasıl ele aldığına ve hükümetlerin nasıl yaklaştıklarına bakıldığında Sultan Hamid iktidarının hayli serinkanlı bir politika uyguladığı bile söylenebilir.[23]

[22] Alkan, *age,* 2000, s. 8.



Abdülhamid döneminde birçok kitap yasaklandı. Gazete ve dergilere yayın ve kapatma cezaları verildi. Özellikle dış ülkelerden gelen yayınlara sıkı kontrol getirildi. Yabancı eserlerin tercümesi üzerinde dikkatle duruldu. Bu süreçte yabancı postaneler denetim altındadır. Ama gene de zararlı yayınların yurda girişi engellenemedi. Karikatürle baş edilemedi. "Bütün bunlara rağmen, basılı kitapların hali vakti yerinde ve öğrenmeye hevesli olanların evlerinin normal birer eşyası haline gelmesi Abdülhamid zamanının bir olgusudur."[24]

"II. Abdülhamid saltanatı döneminde modern kitap basımının temelleri atılmış, kitap ve basınla ilgili Avrupa anlayışı benimsenmiştir."[25] II. Abdülhamid devrinde, kadın, çocuk ve eğitim dergilerinde de büyük artışlar olmuştur.

[23] Fatmagül Demirel, *Abdülhamid Döneminde Sansür*, Ankara: Bağlam Yay., 2007; Özellikle M. Şükrü Hanioğlu'nun Demirel'in kitabına yazdığı "Sunuş" bu konuda önemlidir. Bk.: s. 11-19.

[24] Karpat, *age*, 2005a s. 244.

[25] Fahriye Gündoğdu, "II. Abdülhamid Dönemi Türk Basın Teknolojisi ve Modern Basımcılığına Giriş", *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (Özel Sayı), Ankara: 1983, s. 1, s. 109.

Tablo 1: Abdülhamid döneminde basılan kitaplar*

| Osmanlı Devleti'nde Yayımlanan Kitaplar ve Konuları, 1820-1908 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Yıl | Edebiyat | Müspet ilim | Din | Yönetim/Resmî |
| 1820-38 | 56 | 89 | 59 | 13 |
| 1840-59 | 217 | 230 | 310 | 55 |
| 1860-76 | 583 | 583 | 372 | 118 |
| **1876-1908** | **2950** | **3891** | **1037** | **946** |

Kaynak: Orhan Koloğlu, *Abdülhamid Gerçeği,* İstanbul: Pozitif Yay., 2007, s. 418.

II. Meşrutiyet dönemi eğitim basın, dergicilik ve dernekleşme hareketlerindeki büyük canlılığın ve gelişmenin altında II. Abdülhamid dönemi alt yapısı vardır. Tablo 1 verilerine bakıldığında da II. Abdülhamid dönemi kitap ve basımcılığın diğer dönemlere göre farklı bir nitelik taşıdığı görülür.

### 4.3.11. Yeni Mekteplerde Mimarî, Din ve Disiplin

II. Abdülhamid döneminde inşâ edilen yeni mekteplerin mimarî özellikleri de en az eğitimin içeriği kadar yeniliklerle doludur. Geç Osmanlı dönemine ait devlet okulları 'yeni', 'laik' ve 'Avrupalı' olarak tanımlanmıştır. Pedagoji geleneksel dinî yörüngesinden çıkmış, farklı yaklaşımlar benimsenmiş özneleri de değişmiştir.

Sultan'ın eğitim danışmanı ve nazırlarından Küçük Sait Paşa yeni yapılacak binaların mimarî özellikleri konusunda Paris sefirinden planlar istemiş ve bunları vilâyetlere dağıtmıştır. Osmanlı yapılarının çoğu tıpkı Fransa'daki çağdaş binalarda olduğu gibi hem plan, hem yükseklik açısından aşırı simetrik, tasarım olarak da neo-klasiktir. Okulların programlarında olduğu gibi, mimarîlerinde de Avrupa'dan getirilen planlar, yeni stiller ve figürler eklenerek kullanılmıştır.

İdadî binalarında yaygın bir özellik olarak padişahın *tuğrası,* okulun hedeflerini ve kuruluşunda padişahın yardımını anlatan duvar metni ya da başka açılardan klasik bir görünüm yaratan *'hilâl'* gibi sembolik öğeler kullanılmıştır. Binalar genellikle taştan imar edilirken parlak cephelerle süslenmiştir.

Okulların kendi camii ve imamları vardı ve buralarda namazlar cemaatle kılınırdı. İslâmi bir ruh taşıyan ahlâk eğitimi yeni okul müfredatındaki yerini koruyordu. İslâm ahlâkı dersleri genellikle okullarda, taşra eğitim bürokrasisinin eğitsel ve idarî kademelerinde görevli ulema tarafından verilmekteydi. Öğrencilerin dinî ritüellere katılımları dönem sonlarında ahlâk hanelerine kaydediliyordu.[26]

### 4.4. II. Abdülhamid Dönemi Eğitimi Üzerine Değerlendirme

Abdülhamid döneminde modernleşmenin getirdiği çok boyutlu karmaşanın içinden çıkabilmek için eğitimin yeniden düzenlenmesi gerekiyordu. Devlet, sosyal ve kültürel sahada yeni bir düzen kurmak için eğitimi kullanırken, –eğitimin tabiatı gereği– bir tarafı düzenlerken diğer taraftan açık vermek durumunda kalıyordu.

Devletin geleneksel yapısından, çağın yeni rüzgârının yönünden ve tabiî ki, eğitimin mahiyetinden kaynaklanan bu paradoks sadece kimlik, dil ve bağımsızlık meselelerini körüklemekle kalmadı, pek çok meseleyi beraberinde getirdi. Abdülha-

* Tablo Özege'nin *Eski Harfli Türkçe Eserler kataloğu* dikkate alınarak hazırlanmıştır.

[26] Bu kısım şu eserden özer olarak verilmiştir: Benjamin C. Fortna, *Mekteb-i Hümâyûn, Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim,* İstanbul: İletişim Yay., 2005.

mid "bir dizi yeni profesyonel okul açtı veya genişletti ve böylece bu okullar paradoksal bir şekilde yeni bir liberal aydınlar kuşağının eğitim yeri ve padişaha muhalefetin kaynağı oldu."[27] Bu her ne yapılırsa yapılsın önü alınamayan Jön Türk hareketi idi. 1900'lerden sonra sisteme yönelik diğer pek çok muhalefet odaklarını da uhdesine alan ve İttihat ve Terakki Cemiyeti'nde mücessem hale gelen hareket, aynı zamanda devletin rejimini ve devlet-vatandaş ilişkilerini de sorgulamaya başlamıştı. Sanki Abdülhamid her ne yaparsa yapsın devletin dağılmasının önüne geçemeyeceği bir dünya meydana getirmiş durumdaydı. Abdülhamid devletin ve kendisinin sonunu gör(e)memiş midir? Ya da Sultan ve muhalefet odakları arasında zımnî bir danışıklı dövüş mü vardır? Bunun gerçeklik değeri nedir? Bu sorulara cevap vermeden evvel iki önemli alıntıya yer vererek, iki noktaya işaret edilebilir:

1. Türkçülük ve Türk milliyetçiliği kültürel, bilimsel ve siyasi olarak kuvvetli biçimde bu dönemde ortaya çıkmıştır. Türk adının ve Türkçenin saygıyla anılmaya başlanması, özellikle basın ve edebiyat yardımıyla kültürel Türkçülüğün gelişmesi bu dönemde olmuştur.[28] Osmanlı ordusu özellikle Goltz Paşa ve Gazi Osman Paşa'nın rehberliğinde personel, eğitim ve teçhizat bakımından daha önceki dönemlerle kıyaslanmayacak ölçüde yenilenmiş ve modernleştirilmiştir.

2. Abdülhamid kurmuş olduğu hafiye sistemi, liyakat ve sadakat esasına dayalı idari bürokratik yapısıyla Jön Türk hareketini engelleyemez miydi? Tarih felsefesinin bir münakaşa alanı gibi gözüken bu sorunun cevabı var gibidir. Şöyle ki: "Küçük bağışlar dışında ilginçtir ki, Jön Türk hareketi saray tarafından jurnallerin (gizli ihbar ve raporlar) satışından elde edilen paralar ve bazı üyelerin devlette önemli makamlara getirilmek için

[27] Karpat, *age*, 2005a, s. 309.
[28] Kushner, *age*, s. 97.



yaptıkları şantajlarla finanse edilmiştir."[29] Buradan açıkça anlaşılabileceği gibi, II. Abdülhamid devletin nasıl bir tehlikeyle karşı karşıya olduğunun en başından beri farkındadır. Bu farkındalık onu, siyaset arenasında âdeta bir 'diplomasi kurdu' yaparken, eğitim alanında da ayakları yere basan, bir sonraki nesli ve devleti kurtarabilecek reformcu kadro yetiştirmeye mecbur etmiştir.

II. Abdülhamid dönemi eğitiminin neticede, hem Sultan'ın tahttan indirilmesine giden yolu açması, hem de devletin yıkılmasını getirmesi, ardından da yeni devletin kurulmasına imkân vermesi yönüyle uzun vadede başarılı olduğuna hükmedilebilir. Çünkü "Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye'nin kaderini tayin edecek olan liderler neslinin tümü büyük çapta II. Abdülhamid' in saltanatı sırasında genişleyen eğitim kurumunun ürünüydü."[30] Ayrıca "İmparatorluk genç Cumhuriyet'e parlamento, siyasal parti kadroları, basın gibi siyasal kurumları miras olarak bıraktı. Cumhuriyet'in tabipleri, fen adamları, hukukçu, tarihçi ve filologları son devrin Osmanlı aydın kadrolarından çıktı."[31]

Sultan Hamid döneminde eğitimin paradoksal yapısının gerçekleştiği görülür. Sultan'ın ve devletin sonunu getiren çoğu taşra kökenli Jön Türklerin ihtilâl yapabilmeleri için yegâne birikimleri/sermayeleri Abdülhamid'in açtığı modern okullardan almış oldukları eğitimdi. II. Abdülhamid dönemi eğitimi, birçok eksiği ve çelişkisine rağmen, özellikle II. Meşrutiyet dönemi ıslahat ve yeniliklerinin temelini oluşturmuştur. "Eğitim sisteminin modern bir yapıya kavuşması, ilk defa merkez ve taşra teşkilâtlarının oluşturulması, Maârif Nezâreti bünyesinde

[29] M. Şükrü Hanioğlu, *The Young Turks in Opposition*, New York and Oxford: Oxford Univ. Press 1995, s. 214.
[30] Kodaman, *age*, s. 163-4.; Selim Deringil, *Simgeden Millete, II. Abdülhamid'den Mustafa Kemal'e Devlet ve Millet*, İstanbul: İletişim Yay., 2007, s. 266.
[31] İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, İstanbul: İletişim Yay., 14. Bs., 2003, s. 32.

ibtidâî, rüşdî ve idâdî müdürlüklerin tesisi bu dönemin ürünüdür. Bunlar sayesinde taşrada ilk ve ortaöğretim müesseseleri ve öğretmen okullarının açılması bu dönemde görülmüş, Tanzimatçıların İstanbul'u hedef alan maârifçiliği terk edilerek[32] eğitim imparatorluğun en ücra köşelerine kadar yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır.

II. Abdülhamid döneminde, özellikle 1890'lardan sonra Tanzimat'tan devralınan laik eğitim zihniyetinden hatırı sayılır biçimde uzaklaşıldığı görülür. Ancak Sultan'ın sürekli modernleşmeci olduğu, Avrupa hayat tarzına karşı olmadığı, bizzat kendi yaşamıyla buna örnek olduğu da görülür. II. Abdülhamid'in eğitim politikası daha çok Batı'nın rekabetiyle başa çıkabilmek için Batılı pedagoji tekniklerinin ve teknik araç ve gereçlerin seçici biçimde ödünç alınması yönündedir. Sultan'ın eğitim siyasetinin hedefi zor zamanlarda devletine hizmet verebilecek yeteneğe ve siyasi sadakate sahip, liyakat esasına dayanılarak seçilmiş genç bir nesil yetiştirmektir.

II. Abdülhamid dönemi eğitim zihniyet ve ideolojisinin bugünün devlet, eğitim ve ideoloji biçimini ne kadar etkilediği tartışılabilir. Hâlâ eğitim devletin önemli bir kontrol ve ideoloji aktarım mekanizması ve aynı zamanda monolitik boyutlu toplum inşâ aracı olarak görülmektedir. Eğitim, toplumsal bir dönüşüm mekanizması olarak devletin temel aygıtı olarak düşünülmektedir. Bu politikanın mayası büyük ölçüde II. Abdülhamid döneminde kalıba dökülmüş ve başlangıç olmuştur. II. Meşrutiyet'in despotik idare döneminde de pekişmiştir. Bugünün eğitimindeki baskın uygulamalardan, bedava ders kitabı dağıtımı, belirli klişeleri zihinlere kazıma yöntemleri, eğitimi toplum mühendisliğinin mekanizması ve bir demopedi aracı olarak görme, merkezin değer ve alışkanlıklarının aktarılma süreci zihniyetine varıncaya kadar pek çok mesele Tanzimat ve II. Abdülhamid döneminin mahsulüdür. Cumhuriyet bu zihniyeti uygulamayı gizil tarzda devralmış ve pekiştirmiştir. Bugün bütün meselelerin çözülmesinde sihirli bir rol biçilen eğitim, bunu bir türlü başaramıyorsa, 'devleti ve toplumu bir türlü kurtaramıyorsa' bunun sebeplerini bugünde değil, öncelikle II. Abdülhamid dönemi eğitiminde ve sonrasında aldığı süreçte aramak gerekir.

[32] Kodaman, *age*, s. 164.

V

# II. MEŞRUTİYET DÖNEMİNDE EĞİTİM (1908-1918)

## 5.1. II. Meşrutiyet'in Devraldığı Eğitim Mirası

II. Abdülhamid dönemi eğitim, siyaset ve ekonomik gelişmeleri paradoksal biçimde sisteme muhalif kitlelerin ortaya çıkmasına sebep oldu. 1890'lardan sonra hızlı şekilde örgütlenen ve güçlenen Jön Türkler başta *İttihat ve Terakki Cemiyeti* olmak üzere diğer muhalefet grupları ile birlikte çığ gibi büyüdü. 1908'e gelindiğinde *İttihat ve Terakki Cemiyeti* öncülüğünde, 1877'de rafa kaldırılan *Kanun-ı Esasî* (Anayasa) yürürlüğe kondu ve II. Meşrutiyet ilân edildi. Böylece Osmanlı devlet ve toplum hayatında yepyeni, çok karışık ve son derece sıkıntılı bir döneme girildi.

II. Meşrutiyet dönemi, 24 Temmuz 1908'de Anayasanın yürürlüğe konması ile başlayan ve bitiş tarihi hakkında farklı görüşler olan, çok yönlü ve kompleks bir zaman dilimidir. Pek çok araştırmacıya göre 1908'den 1920 ya da Cumhuriyet'in ilânına kadar olan zamanı kapsar. II. Meşrutiyet'e anlam ve önemini veren kültürel ve toplumsal olayların çeşitliliği, fikri ifade özgürlüğü 1908'de 'Hürriyetin İlânı'yla başlayıp I. Dünya Savaşı sonlarına kadar sürmüştür. Meşrutiyet, ilân edildiği sıralar Osmanlı aydınları tarafından biraz da Fransız İnkılâbına atıfla 'Türk inkılâb-ı kebiri' olarak tanımlanmış ve hayli önemsenmiştir. 1935'e kadar da 24 Temmuz *Hürriyet Bayramı* olarak kutlanmıştır.



II. Meşrutiyet hemen her bakımdan Tanzimat'la başlayan ve II. Abdülhamid döneminde devam eden yenileşme ve değişimlerin bir devamı niteliğindedir. Dolayısıyla bu dönemde meydana gelen olayların alt yapısı II. Abdülhamid döneminde atılmıştır. Devralınan eğitim mirasının eksikleri giderilmeye çalışılmış, eğitim daha merkezî hale getirilmeye çalışılmıştır.

## 5.2. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitiminin Temel Özellikleri

Eğitim alanında II. Meşrutiyet'te önemli adımlar atılmış, sistemde ve eğitim felsefesinde değişimlere gidilmiştir. Cumhuriyet'in en önemli inkılaplarından *Tevhîd-i Tedrisât* 1908'den daha önce tartışılmaya başlanmıştır. Bu dönemde ilk, orta ve yüksek eğitimde yeni düzenlemeler yapılmıştır. Avrupa'da o güne kadar uygulanmış ve uygulanmaya da devam eden birçok eğitim teorisi Osmanlı Devleti'nde de uygulanmaya çalışılmıştır. Bu sırada birçok tartışma yaşanmış olsa da cesur ama tedbirsizce yeni denemelere girişmekten çekinilmemiştir. Bunlardan pek çoğu başarısızlıkla sonuçlanırken, büyük bir tecrübe de kazanılmıştır.

Özel eğitim, azınlık ve yabancıların eğitim faaliyetleri ve statülerinde değişimler ve ilerlemeler yaşanmıştır. Ancak 1915'te kapitülasyonların kaldırılmasının ardından yabancı okullarının faaliyet ve nicelik durumlarında azalmalar olmuştur. İlk defa bu dönemde (1915) kızlar için üniversite kurulmuş, okul öncesi eğitimde ve öğretmen yetiştirmede önemli gelişmeler yaşanmış-

tır. Bunların yanında söz konusu dönemde entelektüel bakımdan fikrî düzeyi yüksek çocuklara, gençlere ve yetişkinlere yönelik çok sayıda eğitim dergisi yayımlanmıştır. *Muallim Mecmuası, Talebe Defteri, Talebe, Şebâb, Tedrisât Mecmuası, Tedrisât-ı İbtidâiye, Terbiyet-i İbtidâiye Mecmuası, Mektebli, Yeni Fikir, Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası, Mir'at-ı Maârif* bunlardan bazılarıdır.[1]

Hepsinden önemlisi II. Meşrutiyet döneminin özellikle tek partili *İttihat ve Terakki Cemiyeti* iktidarı sonrasında (1913) eğitimin yoğun bir şekilde siyasileştiği görülmektedir. Adı geçen parti, amaçlarına ulaşabilmek için paramiliter gençlik yetiştirmek adına pek çok güç ve gençlik dernekleri kurmuş, ders programları milli esaslar ve düşünceler dikkate alınarak değiştirilmiştir.[2] "II. Meşrutiyet dönemi görünüşte bir ideoloji olarak Osmanlıcılığın yeğlendiği izlenimini verse de II. Abdülhamid dönemindeki 'İslâm-Türk Sentezi', 'Türk-İslâm Sentezi'ne dönüşmüş Türklük ve Türk milliyetçiliği vurgusu hâkimiyet kazanmıştır. Dinsel bir kutsallıkla padişaha yönelik itaat ve sadakat yerine ulusal ve yasal meşruiyeti olan vatan, millet, kanun ve devlete itaat ve sadakat öne çıkarılmıştır."[3] Bu dönem, eğitimde milliliğe vurgu yapılan bir süreç olarak görülebilir. Bütün bu yönleriyle II. Meşrutiyet dönemi eğitimi Cumhuriyet dönemi inkılaplarının hazırlık safhasını oluşturur. Öyle ki, Cumhuriyet döneminde inkılap haline gelip de II. Meşrutiyet döneminde tartışılmayan bir tek konu yoktur.

[1] Mustafa Gündüz, *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları, Türk Yurdu, İçtihad ve Sebilü'r-Reşad'da Toplumsal Tezler,* Ankara: Lotus Yay., 2007.

[2] Bu konuda yapılmış önemli bir araştırma için bk.: Sanem Yamak Ateş, *Asker Evlatlar Yetiştirmek, II. Meşrutiyet Dönemi'nde Beden Terbiyesi, Askerî Talim ve Paramiliter Gençlik Örgütleri,* İstanbul: İletişim Yay., 2012

[3] Alkan, *age,* 2000, s. 9.



Son dönem Osmanlı eğitimci ve aydınlarının temel tartışma alanı eğitimin modernize edilmesidir. Medeniyete tâbi olmayı 'seylâbe-i huruşân'a yani, 'coşkun bir sele' benzeten aydınlar bu selin önünde durulamayacağı konusunda hemfikirdiler. Hemen hepsi, ya bu sel ile biz de değişeceğiz, dönüşeceğiz, din ve devleti kurtaracağız ya da boğulup gideceğiz endişesi içindeydiler. Bunu hem Mehmed Âkif, hem Abdullah Cevdet, hem Yusuf Akçura, hem de Ubeydullah Efendi neredeyse aynı cümlelerle ifade ettiler. Avrupa medeniyetine esaslı bir karşı duruş hemen hiçbir kesimde yoktur. Herkes 'Avrupacı'dır, belki ne kadar Avrupacı olunması gerektiği noktasında süzgeçler/ölçütler farklıdır. Bu noktada da aydınlar arasında ayrışmalar olmuştur. Örneğin, Celal Nuri *İçtihad* dergisindeki bir yazısında Avrupa'nın sadece ilmini, sanatını ve silahını almak gerektiğini söyleyerek bunun haricinde Avrupa'ya *husumet* gösterilmesini savunur. Buna karşı çıkan Abdullah Cevdet, medeniyetin bir bütün olduğunu, *'Avrupa'nın gülüyle dikeniyle alınması gerektiğini'* söyler. Mehmet Âkif'in de Avrupa'nın ilmini almak konusunda hiçbir engel tanımadığı, kapıları sonuna kadar açtığı görülür.

## 5.3. II. Meşrutiyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim

İlk defa II. Abdülhamid döneminde Sait Paşa tarafından dile getirilen ve açılması önerilen okul öncesi eğitim kurumları bu dönemde açılmıştır. Zaten bu döneme kadar Osmanlı topraklarında azınlık ve yabancıların bu konuda çok farklı uygulama örnekleri bulunuyordu. Başlangıç dönemlerinde Osmanlı eğitimcileri yabancıların eğitim tecrübelerinden ve personelinden yararlanmak yoluna gitmiştir. Dolayısıyla da ilk açılan okullarda pek çok yabancı kadın eğitimci istihdam edilmiştir. 1913'e gelindiğinde İstanbul'un pek çok yerinde anaokulu bulunmaktadır.

İlk defa 1913 yılında *Darülmuallimât*'a bağlı "ana sınıfı" faaliyete geçmiştir. Bundan bir sene sonra *Darulmuallimât*'ta

"*Ana Muallime Mektebi*" adında bir bölüm açılarak okul öncesi bölüm için öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Yine 1914'te ana mekteplerine öğretmen yetiştirmek için farklı girişimler olmuştur. Kız Sanayi Mektebi ve Kız Sultanisi'nde de ana mektebi kısmı açılmıştır. Ancak gerek plansızlık, gerekse dönemin koşulları gereği Ana Muallim Mektebinden mezun olan 150 kadar öğretmenin istihdam sorunu ortaya çıkınca okul 1919'da kapatılmıştır. Satı Bey, Kâzım Nami Duru, İsmail Mahir Efendi, Sabri Cemil, İsmayıl Hakkı, Emrullah Efendi ve Şükrü Bey okul öncesi eğitim konusunda öncü şahsiyetlerdir.[4]

## 5.4. II. Meşrutiyet Döneminde İlköğretim

II. Meşrutiyet döneminde ilköğretim adına önemli yenilikler yapıldı ve gelişmeler sağlandı. Ancak klasik eğitim sorunları devam etti. İlköğretimde öğretmen ve atama sorunları ciddi bir şekilde varlığını sürdürdü. Öğretmen eksikliği her zaman büyük bir sorun oldu ve bu açığı kapatmak için çok farklı yöntemler denendi. Eğitim süresinin belirlenmesinde ve programların yenilenmesinde radikal değişimlere gidildi. Özellikle dönemin önde gelen Maârif Nazırı Emrullah Efendi genelde eğitimin, özelde ilköğretimin ıslahı için bir dizi çalışma başlattı. Ona göre ilköğretimdeki ıslah, ancak yükseköğretimde bir düzeltme olursa mümkün olabilirdi. Emrullah Efendi'nin eğitim ıslahındaki bu projesine *Tuba Ağacı Nazariyesi* adı verilir.[5] Bu projeye Satı Bey karşı çıktı ve eğitimde ıslahın ilköğretimden başlamasını savundu. Bu konuda çalışmalar yaptı. Dergi çıkardı, Darülmuallimîn'i ıslaha tâbi tuttu. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için farklı faaliyetler denedi. Bunlar içinde en önemlilerinden biri öğretmen adaylarının staj yapabilmelerini sağlamak

[4] Musa Bardak, *II. Meşrutiyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim (1908 -1918)*, Elazığ: Yayımlanmamış YLT, 2010.

[5] Satı Bey, "Tuba Ağacı Nazariyesi", *Muallim Mecmuası*, C. 1, s. 12, 1 Temmuz 1333/1917, s. 359-366.



için Darülmuallimîn bünyesinde açtığı *Tatbikat Mektebi* (uygulama okulu)'dir.[6] Burada öğretmen adayları uygulamalı dersler yapabiliyor ve hem hocaları hem de arkadaşlarıyla eğitim ile ilgili konuları tartışabiliyorlardı.

Dönemin ilköğretim bakımından en önemli yeniliği 1913 yılında çıkarılan ve 1960'a kadar yürürlükte kalan *Maârif-i İbtidâiye Kanûn-ı Muvakkati* (Geçici İlköğretim Kanunu)'dir. Bu kanunla ilköğretimin modernleşmesinde büyük yol kat edilmiştir. İlköğretimin zorunluluğu, parasızlığı, merkezîliği, devlet kontrolü ve laik zihniyetinde daha kesin adımlar atılmıştır. İlk defa bu dönemde, devlet okullarında eğitimin meccani (parasız) olduğu hükme bağlanmıştır. Bunlardan laiklik II. Meşrutiyet döneminde gerçekleşmemişse de bu konuda adımlar atılmıştır. 1912 yılından itibaren rüşdiyeler kaldırılarak bir üst seviye olan idâdîler ile birleştirilmiştir. İlköğretim yaş sınırlaması değişmekle birlikte süresi altı yıl olarak belirlenmiştir.

II. Meşrutiyet döneminde hâlâ geleneksel sıbyan mekteplerinin eğitimlerine devam ettiği ve eski usûlle öğretim yaptıkları bilinmektedir. Dönemin sonlarına doğru bunların sayısı bir hayli azalmıştır.

## 5.5. II. Meşrutiyet Döneminde Ortaöğretim

1913'te kabul edilen *Tedrisât-ı İbtidâiye Kanûn-ı Muvakkati*'ne göre rüşdiyeler ilk mekteplerle birleştirilmiş ve böylece ortaöğretim statüsünden çıkarılmıştır. Ancak bazı rüşdiyeler gene bu adla Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar varlıklarını korumuşlardır.

II. Meşrutiyet devrinde ortaöğretimde önemli değişimlerin olduğu alanların başında idâdîler gelmektedir. Bu dönemde beş yıllık ve yedi yıllık idâdîler bulunmaktaydı. Pek çok ildeki idâdî

[6] Şahin Oruç, "Osmanlı'nın Son Döneminde Eğitim Uygulamalarında Yer Alan Buluş Yöntemi ve Bu Yöntemle Yapılmış Bir Ders Örneği", *Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 2, 2007, s. 144.

adlı okul bu dönemde sultanî'ye çevrildi. Sultanîler idâdîlere göre daha prestijli okullardı. Yaklaşık 50 idâdî sultanîye çevrildi. 1914'te toplam 59 idâdî bulunmaktaydı.

İlk defa 1911 yılında Ahmed Rıza Bey'in girişimleri sonucunda Aksaray'da kızlara özel *İnas İdadîsi* (Kız Lisesi) açıldı. Bu okul iki sene sonra 1913'te *İstanbul İnas Sultanîsi* adını aldı. İstanbul'un dışında kızlara özel idâdî düzeyinde okullar 1922 sonrasında açılmaya başladı. Sultanîler 1922'den sonra *lise* adını aldı.

II. Meşrutiyet döneminde özel okullarla ilgili de önemli gelişmeler yaşanmıştır. Öncelikle 1914'te *Husûsî Mektepler Talimatnâmesi* yayımlandı. Azınlık ve yabancı okulları özellikle II. Abdülhamid zamanında taşra idarecilerinin de kolaylaştırıcı faaliyetleriyle sayıları hızla arttı. Nitelik bakımından ise ciddi eleştiriler yapılıyordu. II. Meşrutiyet'in ilk senelerinde bu okulların açılması ve faaliyetleri artış gösterse de I. Dünya Savaşı yıllarından sonra durum tersine dönmeye başlamıştır.

II. Abdülhamid döneminde orta düzeyde açılmış ve eğitimlerine başlamış olan teknik ve sanayi mektepleri bu dönemde de varlıklarını sürdürdüler. *Dersaâdet Sanayii Mektebi, Taşra Sanayii Okulları, Kız Sanayii Okulları* ve özel sanayi okulları eğitim yapmaya devam ettiler.

Bunların yanında açılması düşünülen, planlanan ama çeşitli sebeplerle eğitim hayatına başlayamayan pek çok okul projesi de olmuştur. Bunlardan biri *Darülbedayi* (Tiyatro Mektebi)' dir. Bu dönemde özel eğitimle ilgili mektepler de açılmıştır. İstanbul, Selanik ve İzmir'de faaliyet gösteren dilsiz, sağır ve a'mâ okulları bunların başında gelir.

## 5.6. II. Meşrutiyet Döneminde Yükseköğretim

Sultan Abdülhamid'in 25. Cülûs yıldönümünde dördüncü teşebbüs olarak açılan *Darülfünûn-ı Şahane* (Üniversite)'nin adı 1908 devriminden sonra *Osmanlı Darülfünûnu* olarak değiştirildi ve bundan sonra hiçbir zaman kapanmadı. Şube, program



ve çalışma esasları da 1933'e kadar büyük ölçüde gelişerek ve genişleyerek devam etti. 1900'de *Darülfünûn* dört ana bölümden oluşuyordu:

1. *Ulûm-ı Âliye-i Dinîye Şubesi* 2. *Ulûm-ı Riyaziye Şubesi* 3. *Ulûm-ı Tabîîye Şubesi* 4. *Edebiyat Şubesi.*

Daha önce yüksekokul statüsündeki a) *Mekteb-i Hukuk*, b) *Mülkiye* ve c) *Tıb Mektebi* Darülfünûn'un bölümü kabul edildi.

1911'de Darülfünûn, *Ulûm-ı Şer'iye, Ulûm-ı Hukûkiye, Ulûm-ı Tıbbıye, Fünûn ve Edebiyat* olmak üzere beş bölümden meydana gelmekteydi. Bu tarihten itibaren gerek genel eğitim sisteminin gerekse Darülfünûn'un derin bir değişime tâbi tutulması için Emrullah Efendi ciddi gayretler gösterdi. Emrullah Efendi'nin Darülfünûn ıslahında emeği büyüktür.

1916'dan itibaren başta Ziya Gökalp, İsmayıl Hakkı (Baltacıoğlu) başta olmak üzere diğer üyelerce Darülfünûn'un özerk yapıya kavuşması için çalışmalar başlatıldı ancak 1919'da netice alınabildi ve Darülfünûn özerk kabul edildi. 1921'de de tüzel kişiliği kabul edildi.

I. Dünya Savaşı'na Almanların yanında girilmesi ile eğitim yapısının daha da güçlendirilebilmesi için Almanya'dan ilk defa yabancı öğretim üyeleri Darülfünûn'a getirildi. Bu uygulama (yabancı öğretim üyesi transferi) o günden bu yana sürekli devam etti. Farklı bilim dallarına ilk olarak 1915'te 20 öğretim üyesi getirildi. Ancak bu bilim adamlarından bir fayda gelmediği söylenebilir.[7]

II. Meşrutiyet döneminde yükseköğretimdeki önemli gelişmelerden biri kızlar için üniversitenin kurulmasıdır. *İnas Darülfünûnu* 1915'te açıldı ve 1921'e kadar müstakil olarak eğitimine devam etti.[8] 1921'de Darülfünûn ile birleşerek Türk eği-

[7] Ali Arslan, *Darülfünûn'dan Üniversiteye*, İstanbul: Kitabevi Yay., 1995, s. 68.

[8] Bahar Baskın, *II. Meşrutiyet'te Eğitim, Kadın ve İnas Darülfünûnu (İlk Kadın Üniversitesi)*, İstanbul: İ.Ü. SBE, Yayımlanmamış YLT, 2007.

timi sisteminde "karma eğitim" de ilk defa yükseköğretimde başlamış oldu.

Bu dönemde faaliyet gösteren başlıca yüksekokullar ise şunlardır: *Mekteb-i Mülkiye, Mühendis Mektebi, Posta ve Telgraf Mekteb-i Âlisi, Ticaret Mekteb-i Âlisi, Tevsi-i Ticaret ve Bahriye Millî Kaputan ve Çarkçı Mektebi, Bölge Yüksek Ziraat Okulları, Mülkiye Baytar Mektebi, Sanayi-i Nefise, Kadastro Mekteb-i Âlisi, Orman Mekteb-i Âlisi, Kondüktör Mektebi, Maliye Mekteb-i Âlisi, Mekteb-i Nüvvab, Dârülmuallimîn-i Âliye, Darülmuallimât.*[9]

## 5.7. II. Meşrutiyet Döneminde Kadın, Aile ve Çocuk Eğitimi

Kadınların ve kızların eğitimine yönelik ilk adımlar Tanzimat ve II. Abdülhamid dönemi'nde atılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde bu adımlar daha ileriye götürüldü. İlk kadın romancı Zafer Hanım, Makbule Leman (1865-1898), Leyla Hanım (1850-1936), Fatma Âliye Hanım (1862-1936) Emine Semiye (1866-1944), Batılı anlamda ilk pedagoji kitaplarından biri olan *Usûl-i Tâlim ve Terbiye* yazarı Ayşe Sıdıka (1871-1903), ilk çevirmen kadınlardan Behice Ziyâ (Kollar) (1871-?) ve Şair Nigâr Hanım (1866-1918) II. Abdülhamid döneminde yetişmişler ama görüş ve uygulamaları ile II. Meşrutiyet'in öncü isimleri olmuşlardır.[10]

Modernleşmenin önemli alanlarından kadın, aile ve çocuk meselesi Tanzimat'tan beri sıklıkla tartışılan ve uygulama alanları yaratılan konulardandır. İlk kadın, aile ve çocuk dergileri 1870'lerde yayımlanmaya başlamıştır. II. Abdülhamid döneminde yayımlanan kadın ve çocuk dergileri II. Meşrutiyet'ten

[9] Mustafa Ergün, *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*, Ankara: Ocak Yay., 1996, s. 283-298.

[10] Şefika Kurnaz, *Cumhuriyet Öncesi Türk Kadını*, Ankara: MEB Yay., 1998.



fazladır. En yetkin kadın yazarlar da bu dönemde yetişmiştir. İlk defa II. Meşrutiyet döneminde feminizm, toplumsal alanda kadın hakları ve sorumlulukları, Avrupa ve İslâm'da kadın meselesi tartışılmaya başlanmıştır. Kadın sorunları ve eğitimi tartışmalarına İslâmcı bir kimlikle yayın yapan *Sebilü'r-Reşad*'ın kadın yazarları da katılmıştır. Dönemin dergilerinde *nisâiyyât* (kadınlar) köşesine yer verilmiştir. *İçtihat, Kadınlar Dünyası Sıyânet Risalesi, Kadınlık, Serbest Fikir* ve *İslâm Mecmuası* kadın ve aile konusunda en çok tartışmaların yapıldığı yayınlar olmuştur. Kadın yazarlardan Şair Nigâr, Fatma Âliye ve Lâli *İçtihad* dergisinde; Fatma Latife ve Fatıma Zehra, Aişe Makbule, Âişe Meliha, Muhsine *Sebilü'r-Reşad* dergisinde; Halide Edib de *Türk Yurdu* dergisinde kadın hakları, kadınların eğitimi, kadınların toplumsal statüleri vb. konularda pek çok yazılar kaleme almışlardır. Aynı zamanda bu kişiler pek çok kadın hareketinin ve derneğinin faal isimleri olmuşlardır.

Osmanlı'da ilk feminist hareketler bu dönemde başlamıştır. Ancak Osmanlı feminizmi orijinaliteden öte Avrupa taklidinden ileri gidememiştir. Eğitim faaliyetleri ile özellikle Halide Edip II. Meşrutiyet döneminin önemli bir kadın ismidir.

Bu dönemde kadın, çocuk ve aile eğitiminin önemi pek çok edebî esere konu olmuştur. Gazete ve dergilerde kadınlar da yazmaya başlamıştır. Abdülhamid döneminin kadın öğretmen yetiştiren okulu, *Darülmuallimât* bu dönemde *Darülmuallimât-ı Âliye* adını almıştır. 1913'te Darülmuallimât içinde "Ana sınıfı", 1914'te aynı okul içinde *Ana Muallim Mektebi* açılmıştır. Bu dönemde kadın eğitimi ile ilgili önemli gelişmelerden ikisi yukarıda da değinildiği üzere, 1911'de *İnas İdadîsi* (Kız Lisesi)'nin ve 1915'te de Darülfünûn'a bağlı *İnas Darülfünu*'nun açılmasıdır.[11]

[11] Baskın, *age.*

## 5.8. II. Meşrutiyet Döneminde Medrese ve Tekke Eğitimi

II. Abdülhamid döneminde medreselere gereken ilginin verildiğini söylemek güçtür. Bununla birlikte açılan yeni okullar, çıkarılan kanunlarla medrese ve ilmiye sınıfının devlet nezdindeki nüfuzu zayıflamaya devam etti. II. Meşrutiyet'e gelindiğinde ise bu kurumun ıslah edilmesi, eski güçlü ve nüfuzlu günlerine yeniden kavuşması için birtakım çalışmalar yapıldı. II. Meşrutiyet döneminin pek çok aydını bu konuda tartışma yapmış ve öneriler getirmiştir. Bazıları ıslahı bile fazla görerek kökten kaldırılmasını önermiştir. Bazıları ise program, yönetim, mâli yapı vb. açılardan yeniden düzenleme yapılmasını istemiştir.

Bu yolda atılan ilk ciddi adımlardan biri 1910'da *Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi*'nin hazırlanmasıdır. Bu programla medreselerin ders programlarına önemli yenilikler getirilmek ve mevcut işleyişine çekidüzen verilmek istenmiştir. Öyle ki bu ıslah hareketiyle bugünün fen ve mühendislik fakültelerinde okutulan pek çok ders medrese programına konulmuştur. (Fizik, Kimya, Astronomi, Geometri, Kozmografya, Tarih, Coğrafya vd.). Elbette kısa sürede bir neticenin alınması beklenemezdi. Bu sürede medreselere eleştiriler gene devam etti.

Meşrutiyet ortamının sağladığı özgürlükçü havayla süren tartışmalar neticesinde ancak 1914 yılında medreselerde ıslah konusunda yeni somut adımlar atılabildi. Bu süreçte medrese ıslahatının icrası ve düzeltilmesi için "*Islahat-ı İlmiye Encümeni*" kuruldu. 17 Eylül 1914 tarihinde Şeyhülislâm Hayri Efendi tarafından Sadârete sunulan *Islah-ı Medâris Nizamnâmesi*'yle medrese ıslahında ilk önemli adımlar atıldı. Bu ıslahat önerisine göre İstanbul medreseleri *Dârü'l-Hilafeti'l Âliye Medreseleri* haline getirildi. Diğer bütün medreseler *Taşra Medreseleri* olarak konumlandı. Yine program ve işleyişte, hukukî ve malî özerklik konularında değişimler ve yenileştirmeler yapıldı. Bu süreçte I. Dünya Savaşı'nın çıkması, toplumun diğer kurumlarını olduğu gibi, medreseleri de derinden etkiledi.



1917'de Şeyhülislâm Musa Kâzım Efendi'nin marifetiyle medreselerde daha başka düzenlemeler yapıldı ve üst düzey eğitim yapan *Süleymaniye Medreseleri* kuruldu. Ancak bu düzenlemelerin daha çok şeklî yönü ağır basıyordu.

Buradan da görüleceği üzere II. Meşrutiyet döneminde medreselerin eski günlere dönebilmesi için gayretler sarf edildi, değişim ve dönüşümler yapıldı. Ancak bir eğitim kurumundan istenilen sonuçların alınabilmesi için istikrarlı biçimde gayrete devam etmek ve sabırla beklemek gerekiyordu. Bu yapılmadı ve medreseler 3 Mart 1924'te kapatıldı. Oysa II. Meşrutiyet dönemi medreselerinin programına bakıldığında Tanzimat ve daha önceki dönemlerin medreselerinden apayrı bir eğitim kurumu olduğu görülecektir.[12]

Medreselerin yanında ona paralelmiş gibi duran ama aslında temelden birtakım zıtlıkları ve çatışma noktaları olan eğitim alanlarından biri de tekke ve zaviye eğitimidir. Gerek İstanbul' da gerekse diğer yerleşim birimlerinde binlerce farklı meşrepte tarikat, tekke ve tasavvuf eğitim dergâhları varlığını bu dönemde de sürdürmüştür. II. Meşrutiyet döneminde farklı olarak, tekke, zaviye ve tasavvuf eğitimcileri de varlıklarını korumak, geliştirmek ve kendilerini göstermek için dergiler çıkarmaya, gazeteler yayımlamaya, daha görünür faaliyetler yapmaya başlamışlardır.[13]

Bu dönemde medreselerin ıslahı adına hükümet tarafından yeni medreseler de kurulmuştur. *Medresetü'l Kuzat, Medresetü'l Mütehassisîn, Medresetü'l Vaizîn* bunların başında gelir. Bazı yeni medreseler de proje aşamasında kalmıştır denilebilir.

---

[12] Sarıkaya, *age*, s. 140 vd.

[13] Mustafa Kara, *Metinlerle Günümüz Tasavvuf Hareketleri*, İstanbul: Dergâh Yay., 2002.

## 5.9. II. Meşrutiyet Döneminde Halk Eğitimi ve Eğitim Dernekleri

II. Meşrutiyet döneminde diğer pek çok alanda olduğu gibi, ilk defa eğitim ve öğretmen dernekleri kurulmaya başlanmış ve pek çok şubeler açılmıştır. Dönemin sonlarına doğru birçok derneğin taşra teşkilâtı oluşturulmuş ve etkin faaliyetler de bulunmuşlardır.[14] Ancak bu dönemdeki dernekler ve cemiyetler Avrupa'da olduğu gibi, modernleşme ve sanayileşmenin zorunlu bir sonucu olarak değil, daha çok sun'i bir şekilde oluşmuştur. II. Meşrutiyet yıllarından önce de başka alanlarda pek çok resmî ve gayr-i resmî cemiyet kurulmuştur.

Dönemin siyasi partilerinin programlarında eğitime önemli yer ayırdıkları görülür. Özellikle 1913'ten sonra İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin iktidarı tek başına ele almasından sonra gençliğin yönlendirilmesi ve milli bilinçle yetiştirilmesi için pek çok yol denenmiş, en başta paramiliter gençlik ve eğitim dernekleri kurulmuştur. Beden terbiyesi ile neslin güçlü kuvvetli olması için ciddi mücadeleler verilmiştir.[15] Türkiye ve Türk toplumu gerçekleriyle hiçbir alâkası olmayan *izcilik* okullarda önemli bir faaliyet alanı haline getirilmiştir. Halkın eğitilmesi için dernekler kurulmuş, kurslar düzenlenmiştir.

Eğitim alanında ilk öğretmen örgütleri II. Meşrutiyet'in ilânından kısa bir süre önce İstanbul'da kurulmuştur. Darülmuallimîn mezunlarının 23 Temmuz 1908 inkılâbından hemen sonra İstanbul'da kurdukları *Encümen-i Muallimîn* ilk dernektir. Kısa bir süre sonra yine öğretmenler *Muhafaza-i Hukuk-ı Muallimîn Cemiyeti* adında ikinci bir örgüt kurmuştur. Bu dernek

[14] Mustafa Gündüz, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim ve Öğrenci Dernekleri", *Turkish Studies*, V. 5/2 s. Bahar 2010, 1088-1120.

[15] Ateş, *age*; Faruk Öztürk, "Türk Eğitim Tarihinde Eğitim ve Askerlik İlişkisi", *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan*, Türk *Eğitim Tarihi ve Kültürü Üzerine Makaleler*, Ankara: PegemA Yay., 2011, s. 133-145.



öğretmenlerin haklarını savunan, sorunlarını ortaya koyan çalışmalar yapmış ve *Mir'ât-ı Maârif* adında bir dergi çıkarmıştır.

Bu dönemde Bursa'da kurulan bir diğer öğretmen örgütü, *Terakki-i Maârif ve İttihad-ı Muallimîn Cemiyeti*'dir. Kısa bir süre sonra Edirne'de *Mahfel-i Muallimîn* kurulmuştur. 1913 sonlarında Bursa'da *Muallimler Yurdu* adıyla bir öğretmen örgütü daha kurulmuştur. Bu arada kısa süreli de olsa faaliyet gösteren öğretmen dernekleri olmuştur. *Neşr-i Maârif ve Teavün-i Muallimin Cemiyeti* bunlardan biridir. *Millî Tâlim ve Terbiye Cemiyeti,* 1916'da İstanbul'da kurulan önemli bir eğitim derneğidir. Dernek, *Millî Tâlim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası* adıyla bir dergi çıkarmış, 1918'de İstanbul Türk Ocağı'nı merkez seçerek *Muallimler Cemiyeti* adında bir öğretmen derneği daha kurmuştur. Bu dernekler öğretmenlik mesleğinin gelişmesinde, teşkilâtlanma ve haklarının savunulmasında önemli görevler üstlenmiştir.

1910'da *Darülfünûn Talebe Cemiyeti*, 1912'de *Türk Ocağı* kurulmuştur. Bu sırada farklı amaç ve teşkilât yapılarıyla bunlardan başka birçok eğitim derneği kurulmuştur: *Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye* 1908, *Osmanlı Terbiye-i İçtimaiye Kulübü* 1909, *Teşvik-i Maârif Cemiyet-i Hayriyesi* 1909, *Mekteb-i Sultanî İnas Cemiyet-i Hayriyesi* 1909, *Girit Neşr-i Maârif Cemiyeti* 1910, *Beyne'l-Anasır Neşr-i Lisan ve Maârif Cemiyeti* 1911, *Mekteb-i Hukuk Mezunları Cemiyeti 1910, Osmanlı Fakir Çocuklarına Yardım Cemiyeti 1910, Terakki ve Maârif Cemiyeti 1912, Osmanlı Maârif Cemiyeti 1913, Köylü Bilgi Cemiyeti 1914, Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti 1915, Darülmuallimîn Mezunları Cemiyeti 1918, Meslek-i İçtimai Müessese-i İlmiyesi 1919, Talebe-i Ulûm Cemiyeti 1919, Ulûm ve Umrân-ı Sanayi Cemiyeti 1919.*

II. Meşrutiyet devrinde meydana gelen önemli olaylardan biri Balkan Savaşları'dır. Özellikle 1912 Osmanlı ordusunun tarihin en ağır kaybını verdiği bir yıl olmuştur. Bu mağlubiyetin sebepleri çok yönden araştırılmış ve bunlar arasında en önemli-

lerinden biri de halkın eğitimsizliği ve askerin güçsüzlüğü gösterilmiştir. Dönemin aydınları yenilginin sebebini araştırmak için birçok kitap yazmış ve gazetelerde uzunca konuyu tartışmışlardır. Buna göre yenilginin temel sebeplerinden biri toplumun cahil kalması ve eğitimsizliğidir. Balkan yenilgisi ve felaketleri, eğitim, öğretim, öğretmenin öneminin anlaşılmasına ve bu unsurların yenilgideki ve toplumsal değişimdeki rollerinin sorgulanmasına sebep olmuştur.[16]

II. Meşrutiyet devrinde öne sürülen eğitimsel görüşlerden biri de köylüler için eğitimdir. Osmanlı toplumunun genel olarak köylü olması ve tarımla uğraşmasından dolayı, onların işine yarayacak içerik ve nitelikte eğitimin verilmesi gerekli görülmüştür. Osmanlı eğitimcileri ve aydınları, tarımsal kapasiteyi ve niteliği arttırmak, köylülerin bilinçlenmesini sağlamak için köy şartlarına göre eğitim yapacak öğretmen metotları üzerinde düşünmüşlerdir. Bu konuda öğretmen okullarında dersler verilmeye başlanmıştır. Konunun önde gelen eğitimci aydınları İsmail Mahir Efendi, Ethem Nejad, Mustafa Şekip ve Sabri Cemil'dir. Cumhuriyet döneminin önemli eğitim projelerinden Köy Enstitülerinin fikrî alt yapısının bu dönemde atıldığını ileri süren görüşler vardır.

## 5.10. II. Meşrutiyet Döneminde Azınlık ve Yabancı Okulları

Tanzimat yıllarından itibaren Osmanlı Devleti için ciddi bir sorun olan ve gün geçtikçe büyüyen azınlık ve yabancı okulları sorunu II. Meşrutiyet devrinde daha da belirgin hale gelmiştir. Çünkü siyasi idare biçimi değişmiş ve her şey daha şeffaf icra edilecek söylemiyle işe başlanmıştır. Ancak ilerleyen süreçte özellikle ilave yabancı okullarının açılması ve sayılarının artmasıyla zararlı faaliyetleri engellenememiştir.[17] Bu başarısızlığın temel nedenlerinden biri, taşra memurları ve idarecilerinin merkezle iletişimsizliği ile azınlık ve yabancı misyonerlerle girilen illegal ilişkiler ve onlardan beklentileridir.[18]

[16] Y. Akyüz, *age*, 2012, s. 290 vd. Akyüz'ün Balkan Savaşları ve eğitim ilişkisine yönelik pek çok makalesi bulunmaktadır.



II. Meşrutiyet devrinde I. Dünya Savaşı'na girmeden kısa bir süre önce yabancı okullarının sayıları aşağıdaki tabloda olduğu gibidir:[19]

Tablo 2: I. Dünya Savaşı başlarında (1914) Osmanlı Devleti sınırları içinde yabancılara ait okul sayıları.

| Ülke | Okul Sayısı | Öğrenci Sayısı |
|---|---|---|
| Fransa | 530 | 54.000 |
| ABD | 273 | 18.000 |
| İngiltere | 126 | 10.000 |
| Rusya | 105 | 12.000 |
| İtalya | 67 | 5.000 |
| Almanya | 23 | 3.000 |
| Toplam | 1.124 | 102.000 |

*Tablo 2* verilerinden de görüldüğü gibi, söz konusu dönemde binlerce azınlık ve yabancı okulunda yüzbinlerce öğrenci eğitim öğretim görüyordu. Bu okullardaki eğitimin çeşitli yönleriyle nitelikli kabul edilmesi herkesi cezbediyordu ve Müslümanlar bile çocuklarını buralara göndermekten kendilerini alıkoyamı-

[17] Kocabaşoğlu, *age*; Şamil Mutlu, *Osmanlı Devleti'nde Misyoner Okulları*, İstanbul: Gökkubbe Yay., 2005.

[18] Gülbadi Alan, Merzifon Amerikan Koleji'nin kuruluş ve gelişimini incelediği doktora tezinde bu hususa yönelik pek çok çarpıcı örnekler vermektedir. Bk. Alan, *age*.

[19] Ergün, *age*, 1996, s. 390.

yordu. Üstelik Müslümanların bu okullara çocuklarını, kızlarını gönderme yönündeki talepleri gün geçtikçe artıyordu.

Rum, Ermeni, Bulgar, Sırp, Ulah, Yahudi okulları ile sayıları az da olsa Arap ve Fars okulları devletin en ücra köşelerine kadar yayılmış durumdaydı. II. Meşrutiyet devrinde yeni okul açmak için Maârif Nezâreti'nden ruhsat alma şartı getirildi. (Yabancılar irade-i seniyye ile Türkiye'de okul açabilirler. Ancak önce Maârif Nezâreti'ne başvuracaklardır ve Nezâret bunları gerekçe göstermeden reddedebilecektir). Bu kararlılığa karşın siyasi koşullar uygulamaya imkân vermiyordu. 1915'e gelindiğinde Osmanlı Devleti özellikle savaşa girdiği devletler aleyhine kapitülasyonları kaldırdığını ilân etti ve yabancı okul açılmasını yasakladı. Mevcut okullardan pek çoğunu da kapattı. Ancak savaş şartlarından dolayı alınan kararlar uzun süre uygulanamadı. Savaştan sonra ise farklı tablolar ortaya çıktı.

## 5.11. II. Meşrutiyet Döneminde Önde Gelen Eğitim Akımları ve Eğitimciler

II. Meşrutiyet devrinde pek çok eğitim akımının tanıtımı ve savunması yapıldı. Bu eğitim akım ve teorilerinin hemen hepsi Avrupa kaynaklıdır. Osmanlı eğitimcileri söz konusu eğitim teori ve felsefelerini savunmanın yanında bazıları denemelerini de yaptı. Bütün bunlar Cumhuriyet dönemi eğitim politikasının nasıl olması gerektiği konusunda büyük bir deneyim ve birikim oluşturdu. II. Meşrutiyet devrinde savunulan eğitim akımlarından başlıcaları ve savunucuları şöyledir:

*Seçkinler eğitimi akımı*: Toplum ve devletin devamı için toplumda belli gruplara belli ölçülerde eğitim verilmesi gerektiğini savunan eğitim akımı olup temelleri antik Yunan'a kadar uzanır. En önde gelen temsilcisi Emrullah Efendi'dir, *Tuba Ağacı Nazariyesi* ile meşhurdur. Ona göre eğitim ıslahatları ve reformları ilköğretimden değil, üniversiteden başlanılarak yapılmalıdır. Eğitimde bütün önem ve öncelik yükseköğretime



verilmeli ki, daha alttaki kademeler rahatlıkla düzelebilsin. Bu görüşe dönemin önde gelen birçok eğitimcisi karşı çıktı. Seçkinler eğitimini savunanlardan biri de Feridun Vecdi'dir.

*Çocuktan hareket akımı*: Rousseau'nun çocuk eğitimi görüşlerini temel alan bu akıma göre çocuk, büyüklerin değer ve davranışlarına göre değil, çocuğun kendi doğal şartlarına göre eğitilmelidir. Hayli taraftar toplayan bu görüş II. Meşrutiyet döneminde popüler oldu. En başta İsmayıl Hakkı (Baltacıoğlu) olmak üzere Sabri Cemil, Fazıl Ahmed bu akımın temsilciliğini yaptı.

*İş okulu akımı*: Geleneksel eğitim metotlarına ve içeriğine karşı gelen bu akım sanayileşme ile birlikte ortaya çıkmış ve okulun temel amacının üretmeye, hayata karşı somut iş yapmaya odaklı olmasını savunmuştur. Çocuğun kendi kendine yetmesi (*self-help*), çeşitli hayat pratiklerini davranış haline getirebilmesi amaçlanmıştır. Özellikle azınlık ve yabancı okullarında sıklıkla uygulanan bu eğitim metodunun II. Meşrutiyet dönemindeki savunucularının başında Edhem Nejad, İsmail Mahir Efendi, Osman Ferit Bey gelir.

*Girişkenlik eğitimi akımı*: Eğitim tarihinde kaynağını İngiliz aydınlanmacı görüşünden alır. Özellikle seçkinci bir karakter taşıyan akım, İngiliz cihan hâkimiyeti mücadelesinin ortaya çıktığı şartlarda şöhret bulmuştur. Akım, yeni nesillerde girişken, müteşebbis zihniyetin mutlaka geliştirilmesini temele almaktadır.[20] Söz konusu akım daha çok Fransız *Science Social* akımı yoluyla Osmanlı aydınları arasında tartışılmıştır. Buna göre, yeni yetişen nesillerin memur zihniyetiyle değil de iş hayatında girişken olma zihniyetiyle yetiştirilmesi istenmiştir. En önde gelen temsilcisi Prens Sabahattin, Abdullah Cevdet ve Tevfik Fikret'tir. Celal Nuri (İleri) de bu akımı destekleyenler arasında yer almıştır.

---

[20] Ergün, *age*, 1996, s. 112.

*Kitle eğitimi akımı:* Sanayileşme ile birlikte bütün toplum kesimlerinin belli bir noktaya kadar eğitilmesini savunan eğitim akımıdır. Böylece kitleler sanayi toplumunun öngördüğü üretim ve tüketim alışkanlıklarına kolaylıkla alışabileceklerdir. Bu eğitim akımına göre toplumsal hayatın devamında öncülük eden elit zümrenin halk arasından dolaşım yöntemiyle yetişmesi amaçlanmaktadır. Bir anlamda Pareto'nun "seçkinlerin dolaşımı" tezine vurgu yapılmaktadır. Bu yönüyle kitle eğitimi akımı seçkinler eğitimine karşıymış gibi durmasına karşın neticede aynı yola çıkmaktadır. II. Meşrutiyet döneminde bu eğitim akımının önde gelen savunucusu Mustafa Satı Bey olmuştur.

*Kültür eğitimi akımı:* Kültür eğitimi akımına göre eğitimin temeli, toplumların kültürü olmalıdır. Bir toplum nasıl bir insan yetiştireceğine kültürel yapısına bakarak karar verir. Dolayısıyla da eğitim programlarının hazırlanmasında kültürel unsurlar önde gelmelidir. Kültür eğitimi akımının önde gelen temsilcisi Fransa'da É. Durkheim olup Türkiye'deki temsilcisi Ziya Gökalp'tir. Gökalp, eğitimin milli, öğretimin ise beynelmilel (uluslarası/evrensel) olması gerektiğini savunmuştur. Ziya Gökalp' in yanında Ahmed Hikmet, İsmayıl Hakkı, Necmeddin Sadak, Kâzım Nami Duru, Şemseddin Günaltay bu eğitim görüşünü uzun süre savunmuşlardır.[21]

## 5.12. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi Üzerine Değerlendirme

II. Meşrutiyet dönemi eğitim ve kültür hareketlerindeki çeşitlilik ve yeniliğinin temelleri Tanzimat ve II. Abdülhamid dönemlerinde atılmıştır. II. Meşrutiyet dönemi, Cumhuriyet dönemi toplum ve eğitim modernleşmesinin hazırlık aşaması olması yönüyle önemlidir. Ancak bu süreçte eğitimdeki yenilikler iç dinamiklerden ziyade Batı zorlaması neticesinde gerçekleşmiştir.

[21] Ergün, *age*, 1996.



Yerli ve özgün eğitim kurumlarının Tanzimat ile birlikte kökten atılmayıp, Cumhuriyet'e kadar varlıklarını sürdürmesi "toplumda ikili bir düşünce ve zihniyet dünyasına sahip insanların yetişmesine sebep olmuştur" hükmü, modernleşmeyi ve Tevhid-i Tedrisât'ı meşrulaştırıcı bir savunma söylemidir. Söz konusu düalizme yönelik kesin bulgular olmadığı gibi, olsa bile bunu çatışmacı paradigma ile açıklamak doğru olamaz.

II. Meşrutiyet dönemi aydın ve eğitimcilerinin hemen hemen tamamı II. Abdülhamid döneminde İstanbul ve taşrada açılan okullardan yetişmiştir. Bu aydın ve siyasetçiler II. Meşrutiyet'in özgür ortamında, özgün sayılabilecek eğitim düşünce ve uygulamaları üretebilmişlerdir. Toplumsal değişimin sağlanabilmesi için eğitim baştan aşağı düzeltilmesi gereken bir kurum olarak görülmüştür. Eksik ve geri görülen sadece geleneksel eğitim kurumları değil, Tanzimat'ın yeni okulları da geri kalmışlıkla suçlanmıştır. Dolayısıyla eğitimde toptan bir yenileşme ve dönüşüm hemen her kesim tarafından ve sürekli olarak dile getirilmiştir.

II. Meşrutiyet dönemi aydınlarında eğitimde yenileşmenin sınırları oldukça geniştir. Bunların başında eğitim ve öğretim birliği gelir. 1924'te hayata geçirilen Tevhid-i Tedrisât ilk olarak 1908'de tartışılmaya başlandı.[22] Gene eğitimde hemen her bakımdan tek-tipçiliğin, paramilitarizmin ve modern eğitim-öğretim yöntem ve araçlarının kullanımı söylemleri bu dönemde dile getirildi. Latin harflerine geçme düşüncesi 1860'lı yıllara kadar gider. II. Meşrutiyet'te bu konuda tartışmalar yapıldı, Latin alfabesinin alınmasını isteyenler denemeler bile yaptı. Dönemin aydınlarında eğitim düşüncesi, somut gereklilik, gelişme ve ilerlemelerden ziyade düşünsel ve felsefi özlemler şeklinde tezahür eder.

[22] Cemil Malûf, "Tevhîd-i Tedrisât Meselesi", *Tanin*, 3 Teşrîn-i Sâni 1909, 430'dan akt.: Betül Batır, *II. Meşrutiyet'ten Tevhîd-i Tedrisâta Türkiye'de İlköğretim, (1908-1924)*, İ.Ü. SBE, 2007, Dr. Tezi, s. 140.

Bu dönemde eğitimde pozitivist düşüncenin ve bilimselliğin yaygınlaştırılmasına vurgu yapıldı. Özellikle Batıcı aydınların Batılı çağdaşlarından ve öncülerinden tercüme ettikleri pozitivist-materyalist propaganda eserleri yaygınlaştırıldı ve bu düşünceler eğitim çağındaki gençler için salık verildi. Böylece pozitivist düşünce Osmanlı okullarında yaygınlık kazandı.[23] Pozitivist bilimci düşünce her ne kadar Tanzimat yıllarında geniş bir taban bulmaya başlamışsa da, esasen II. Meşrutiyet aydınları arasında yaygınlaşarak Cumhuriyet'in eğitim felsefesinin temelini oluşturmuştur.

II. Meşrutiyet aydınları tarafından sürekli savunulan "eğitimde millilik ve toplumculuk" ideali de Cumhuriyet'in temel felsefi paradigmalarından biri oldu. Ziya Gökalp'in "hak yok vazife vardır" dizesinde mündemiç toplumculuk, toplumsal dayanışma ve solidarizm ilerleyen dönemlerde "ülkü" haline getirildi. Gökalp'e göre önemli olan birey değil toplumdur ve birey toplum içindir. Bu düşüncenin insaniliği ve özgünlük düzeyi, sahibinin ve esin kaynağının neresi olduğu artık herkesin malumudur.

Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ve eğitim alanında yapılan somut inkılapların neredeyse tamamı II. Meşrutiyet döneminde dile getirilmiş, tartışılmış hattâ birçoklarının uygulaması yapılmıştır.[24] Dönemin aydınlarının eğitim konusunda son derece modernist, radikal, ilerici ve aynı zamanda ithal ikameci ve taklitçi düşünce ve davranışlara sahip oldukları söylenebilir. Erken dönem Cumhuriyet dönemi eğitim ideolojisinin teşekkülünde büyük ölçüde II. Meşrutiyet'in Batıcı ve Türkçü aydınlarının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

---

[23] Atilla Doğan, *Osmanlı Aydınları ve Sosyal Darwinizm*, İstanbul: İst. Bilgi Üniv. Yay., 2006.

[24] Mustafa Gündüz, *Osmanlı Mirası, Cumhuriyet'in İnşası, Modernleşme, Eğitim, Kültür ve Aydınlar*, Ankara: Lotus Yay., 2010.

# I. BÖLÜM

# OSMANLI EĞİTİM MİRASINA BATILI BAKIŞ

## İngilizceden Tercüme Makaleler

Shahab Ahmed, Nenad Filipović*

I

# SULTANIN MÜFREDATI: KANUNİ SULTAN SÜLEYMAN'IN 1565 (973) TARİHLİ FERMANI'NDA BUYURDUĞU OSMANLI MEDRESELERİ PROGRAMI**

## 1.1. Giriş

Bir önceki yüzyılda dedesi Sultan II. Mehmet'inkileri (848-850 / 1444-1446 ve 855-856 / 1451-1481 arası tahtta kalan Fatih Sultan Mehmet) müteakip Kanunî Sultan Süleyman (926-974 /1520-1566 arası hükmeden Muhteşem Süleyman) devrinde

* S. Ahmed, Harvard Üniversitesi, N. Filipović, Princeton Üniversitesi.
** Makalenin orijinal adı ve yayımlandığı yer: "The Sultan's Syllabus: A Curriculum for the Ottoman Imperial Medreses Prescribed in a Ferman of Qanuni I Süleyman, Dated 973/1565", *Studia Islamica*, V. 98/99, (2004), pp. 183-218.
Çev.: Yunus DOĞAN

gerçekleştirilen eğitim reformlarının, sadece Osmanlı'da değil, belki de modern-öncesi İslâm tarihinde eşi ve benzeri görülmemiş bir derecede, eğitimi merkezîleştirme ve sistemleştirme etkisinin olduğu genel olarak kabul görmektedir. Bu ve daha sonraki reformların genellikle Osmanlı "âlimler müessesesi" olarak adlandırılan '*ilmiyye*'nin tedrici biçimlenmesinde oynadıkları rol üzerine, özellikle de eğitim kurumlarının yapısı ve teşekkülü ve de ilmî sınıfın sosyal oluşumu ve meslekî yolları üzerindeki etkileri konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır.[1]

[1] Bk.: C. Baysun, "Osmanlı Devri Medreseleri", "Mescid" maddesi, *İA*; İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilâtı*, Ankara: TTK Yay., 1965; Cahid Baltacı, *XV-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri: Teşkilât, Tarih*, İstanbul: İrfan Matbaası, 1976; Muallim Cevdet'in Erdoğan Erüz tarafından derlenip yayımlanan 20. yüzyıl başlarındaki makaleleri, *Mektep ve Medrese*, İstanbul: Çınar Yayınları, 1978; Hüseyin Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi: Medrese Programları, İcazetnameler, Islahat Hareketleri*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 1983; Madeleine Zilfi, "The İlmiye Registers and the Ottoman Medrese System Prior to the Tanzimat", Jean-Louis Bacque Grammont ve Paul Dumont (Ed.), *Contributions à l'histoire economique et sociale de l'empire ottoman, Leuven*: Éditions Peeters, 1983, s. 309-327; Mustafa Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1984; R. C. Repp, *The Mufti of Istanbul: A Study in the Development of the Ottoman Learned Hierarchy*, London: Ithaca Press, 1986; Halil İnalcık, "The Ruznâme Registers of the Kadiasker of Rumeli as Preserved in the İstanbul Müftülük Archives", *Turcica*, V. 20, 1988, s. 251-275; Suraiya Faroqhi, "al ilm wa al-Ulama wa al-Dawlah: Dirasah fi al-Usul al-İjtima'iyyah li-al-Ulama' 'fi al-Dawlah al 'Uthmaniyyah fi al-Nisf al-thani min al-Qarn al-Sadis 'ashar," *al-İjtihad*, 4, 1989, s. 183-200; Madeleine Zilfi, "Sultan Süleyman and the Ottoman Religious Establishment," Halil İnalcık ve Cemal Kafadar (eds.), *Süleyman the Second and His Time*, İstanbul: The Isis Press, 1993, s. 109-120; Mefail Hızlı, *Bursa Medreselerinde Eğitim-Öğretim*, Bursa: Esra Fakülte Kitabevi, 1997; Hasan Akgündüz, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi: Amaç, Yapı, İşleyiş*, İstanbul: Ulusal Yayınları, 1997; Gilles Veinstein, "Le Modele



Söz konusu devlet reformlarının en önemli etkilerinden biri de *medreselerin* bir hiyerarşiye dönüştürülmesi olmuştur.[2] Talebeler (suhte/suhtegân), medresenin birbirini izleyen basamaklarını kabiliyetleri doğrultusunda tırmanarak çalışmalarını sürdürürler ve yasal olarak belgelendirilirlerdi.[3] En başarılı olanlar, hiyerarşide talebe olarak yükselir ve daha sonra ya tekrar başa dönüp müderris kariyerine başlar ve tekrar terfi ederler ya da devletin hukuk sisteminin ilk basamağı olan hâkimlik (nüvvâb) pozisyonuna gelmeye çalışırlardı. "En kıdemli medrese rütbesine sahip olanlar terfi edilmeye hak kazanırlardı: Büyük Molla rütbelerinin en düşüğü olan *Mahreç* makamlarından birine ve sonra da oradan Büyük Molla hiyerarşisinin en yükseği Kazaskerliğe."[4] *İlmiyye*'de bir kariyer sürdürmede başarılı olamayan-

Ottomane," in Nicole Grandin and Marc Gaborieau (eds.), *Madrasa: La transmission du savoir dans le monde Musulman*, Paris: Éditions Arguments, 1997, s. 73-83; Ekmeleddin İhsanoğlu, "Ottoman Educational and Scholarly-Scientific Institutions", Ekmeleddin İhsanoğlu (Ed.) *History of the Ottoman State, Society and Civilization*, Istanbul: IRCICA, 2002, C.2, s. 357-515; Colin Imber, *The Ottoman Empire 1300-1650: The Structure of Power*, London: Palgrave McMillan, 2002, s. 228-229; Ekmeleddin İhsanoğlu, "The Initial Stage of the Historiography of Ottoman Medreses, 1916-1965: The Era of Discovery and Construction", *Archivum Ottomanicum*, V. 18, 2000, s. 41-85.

[2] Hiyerarşi konusunda, bk.: H. A. R. Gibb ve Harold Bowen, *Islamic Society and the West: A Study of the Impact of Western Civilization on Moslem Culture in the Near East*, London: Oxford University Press, 1957, I, II: 144-145; Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilâtı*, s. 5-17; Baltacı, *XV-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri*, s. 46-50; Zilfi, "The İlmiye Registers," s. 314; Repp, "The Mufti of İstanbul", s. 40-44; İhsanoglu, "Ottoman Educational and Scholarly-Scientific İnstitutions", s. 371-380.

[3] Bk.: İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim I*, s. 50-61.

[4] Zilfi, "The İlmiye Registers", s. 312.

lar, *kalemiye*'ye (devlet bürokrasisi) geçebilir[5] veya sivil hayata bile geri dönebilirdi.[6] Diğer bir ifade ile Osmanlı Devleti, devlet yapısının sivil kesimiyle –özellikle de devletin başkenti İstanbul'da– bütünleşmiş ve dolayısıyla etkisinin, halkın devletin yasal ve idari kurumlarda kendileriyle bağlantı kurduğu Osmanlı toplumunda hissedildiği, din-bilgisine sahip seçkin bir sınıfın toplumsal olarak oluşumu ve onaylanması konusunda aracı olmuştur. Özetle; "bir bütün olarak *İlmiye* sınıfı, statüsü ve hiyerarşisi İslâmi bilimlerde onaylanmış bir bilgi derecesine dayanan imtiyazlı bir gruptu. Üyeleri, Osmanlı Devleti'nin ruhanî otoritesini, askerî-siyasi otoriteyle beraber temsil ediyordu.[7]" "Nasıl ki mimarî, Osmanlı İslâm'ının maddi ifadesiydi, medrese-eğitimli âlim hukuk adamları olan ulema da onun canlı tecessümüydü."[8]

Ancak, her ne kadar Osmanlı Devleti'nin kimin bilgili olduğuna karar veren yapıları belirlemeyi önemli bulduğu açık olsa da, nispeten üzerinde düşünülmemiş olan önemli bir soru da devletin İslâmi bilimler alanında öğrenilen şeyi belirlemek üzere müdahalede bulunmaya ilgisinin olup olmadığıdır. Yani Osmanlı Devleti İslâm'ın sözü geçen "canlı tecessümü" olma işlevini gören kişilerin eğitiminin içeriğine müdahale ediyor muydu? Osmanlı Devleti *medreselerin* öğretim programlarını belirlemeye çalışıyor muydu? Diğer bir deyişle devlet, emperyal bir kanon (ahkâm-ı dîniye) mu kurmaya çalışıyordu? Eğer öyleyse, bu kanon/düzen neydi ve bu düzenin kendine özgü karakteri bize Osmanlı Devleti'nin kendisiyle özdeşleştirmek istediği İslâm'ın doğası, yani Osmanlı İslâmı'nın resmî kimliği hakkında neler söyleyebilir? Sorulması gereken bir sonraki soru da şudur: Bu düzen bize İslâm'ın ilmî geleneğinin tarihsel gelişimi konusunda ne anlatabilir / herhangi bir şey anlatabilir mi?

Bu makale, şimdiye kadar kendisinden alıntı yapılan konuyla ilgili bilim adamlarının bile dikkatinden kaçan önemli bir belgenin incelenmesiyle bahsi geçen soruları cevaplandırmaya yönelik çok küçük ve eksik de olsa bir adım atmayı amaçlıyor. Topkapı Sarayı Arşivi'nde[9] *E/2803/1* kayıt numaralı belge, "*Medâris-i Hâkâniye'ye lâzım olub fermân-ı Padişahî ile Müderris Efendilere virilen kitâblarun beyânıdur*" başlığını taşıyan tek yapraklık bir belgedir. Bu belge, müderris Efendilere Padişah kararına uygun olarak verilen emperyal medreseler için gerekli kitapların bir listesidir. Bu başlığın hemen altında beş sıra halinde otuz dokuz adet kitap liste edilmiş ve her birinin altında büyük ihtimal eserin kaç ciltten oluştuğunu gösteren bir rakam yer almaktadır. Toplam cilt sayısı da altıncı sıra içerisinde verilmiştir: "yekûnu cem'an 55" (toplam olarak 55 adet). Sol-alt bölümde 973 (1565) tarihi –yani, Kanunî Süleyman'ın ölümünden bir yıl önce– ve Arapça *al vâki' fi-hi* "de yayımlanmış" ibaresi bulunmaktadır. Belgenin başlığı izaha gerek duymayacak kadar açıktır: yapılan tam anlamıyla Osmanlı Devleti'nin *medreselerde* kullanılacak kitapları belirlemeye yönelik, diğer bir deyişle bir *medrese* programı ortaya koymaya yönelik açık bir müdahalesiydi.[10] Aslında *TSA E/2803/1* numaralı bu

[5] Kalemiye'ye giren 16. yüzyıl medrese mezunu olarak en bilinen örnek belki de Mustafa Âli'dir. Bu konuda bk.: Cornell H. Fleischer, *Bureaucrat and Intellectual in the Ottoman Empire: The Historian Mustafa Âli (1541-1600)*, Princeton: Princeton University Press, 1986, s. 34-36.

[6] Müderris, kadı veya bürokrat olmak yerine ticarete atılan 16. yüzyıl medrese mezununa örnek olarak bk.: Sehi Bey'in eserinde Mevlana Ata maddesi: *Heşt Bihişt: The Tezkire by Sehi Beg*, (Ed.: Günay Kut), Cambridge: Harvard University, 1978, s. 273.

[7] İnalcık, "The Ruzname Registers," s. 254.

[8] Madeleine Zilfi, *The Politics of Piety: The Ottoman Ulema in the Postclassical Age (1600-1800)*, Minneapolis: *Bibliotheca Islamica*, 1988, s. 24.

[9] Topkapı Sarayı Arşivi'nde Ülkü Altındağ'a ve Emine Fetvacı'ya yardımları dolayısıyla teşekkürler.

[10] *TSA E/2803/1* no'lu belgenin kendisi bir ferman olmamakla birlikte fermanın orijinal bir parçası olduğuna neredeyse şüphe yok –yanlış

belge, İslâm tarihinde devletin dinî öğrenime yönelik bir düzen kurma girişiminin bilinen ilk belgesini oluşturmaktadır.[11] Osmanlı Devleti'nin resmî *mezheb*inin Hanefilik ve tercih edilen itikadî ekolünün de Maturidilik olduğunu bildiğimizden burada hemen söz konusu bu düzenin Hanefi-Maturidî bir kimliğe sahip olup olmadığı sorusu ortaya çıkıyor. Eğer öyleyse bu kimliği oluşturan İslâmi bilginin kaynakları nelerdir?[12]

Söz konusu öğretim programı, daha önceleri medreselerin derece olarak sınıflandırılması konusunda kullanılmamış gibi görünen bir terim olan *Medâris-i Hâkâniye* veya "imparatorluğa ait medreseler" denen birtakım belirli medreseler için geçer-

bir şekilde Sultan buyruğunun bir parçası olduğu iddia edilen bir belgenin, imparatorluk arşivlerinde bu şekilde korunmuş olması hiç de mümkün değildir. Öyle görünüyor ki *TSA E/2803/1* no'lu belgenin varlığından ilk olarak Cahid Baltacı bahsetmiştir. Kendisi, çalışmasında açıkça kullanmamıştır ama referans olarak kaynakçasında vermiştir. Bk.: *XV-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri*; Mustafa Bilge ilgili herhangi bir açıklama yapmadan otuzdokuz kitaptan yirmi tanesinin adlarını yazmıştır; Bk.: *İlk Osmanlı Medreseleri*, s. 63. Hasan Akgündüz de, Baltacı gibi, bu belgeyi *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi* adlı eserinin kaynakçasında vermiş, ancak ondan açıkça yararlanmamıştır.

[11] Bu elbette ki şu anda kendileriyle ilgili bir belgeye ulaşamadığımız için daha önceki devletler tarafından hazırlanan programların yapılmış olduğu ihtimalini yok saymaz. İslâm tarihinde programlar üzerine yapılmış önceki çalışmalar icazetlere veya biyografik ve otobiyografik notlara dayanmaktadırlar; 9. ve 15. yüzyıla ait bir programla ilgili icazete-dayalı bir araştırma için bk.: Maria Eva Subtelny ve Anas Khalidov, "The Curriculum of İslamic Higher Learning in Timurid Iran in the Light of the Sunni Revival under Shah-Rukh", *Journal of the American Oriental Society*, s. 115, 1995, s. 210-236. Biyografik ve otobiyografik notlardan Osmanlı programları oluşturulması konusunda aşağıya bakınız.

[12] Osmanlı Hanefi Maturidiliği konusunda bk.: Mustafa Said Yazıcıoğlu, *Le kelam et son role dans la société turco-ottomane aux XV et XVI siècles*, Ankara: Ministere de la Culture, 1990, s. 105-116.



liydi. Ancak, bu terimin en bariz kullanımı özellikle Sultanlar tarafından kurulan medreselerden söz etmek için yerinde olur. Medrese kompleksinin (külliye) Fatih Sultan Mehmet tarafından Fatih Camii'ne ek olarak inşâ edilişinden beri, Sultanların kurdukları medreseler, medrese hiyerarşisinde doğrudan en yüksek akademik mevkileri işgal edegelmiştir.[13] Bu durum, daha sonraları inşâsı 964/1557'de –yani burada uygulanacak olan söz konusu öğretim programının resmî olarak ilân edilmesinden dokuz yıl önce– tamamlanan Süleymaniye Külliyesi med-

[13] Sultan medrese külliyelerinin farklı hiyerarşilerden oluştuğunu belirtmek gerekir. Düşük derecelerdekiler daha yüksektekilere hizmet ederdi. Dolayısıyla, Fatih Külliyesi'nin en üst düzey medreseleri, *Sahn-ı Seman medreseleri*ydi (Sahnın sekiz medresesi) –*Musile-i Sahn* denen diğer sekiz medrese de bunlara hizmet ederdi. Ancak en alt düzey Sultan medreseleri bile diğer medrese hiyerarşisinin en üst düzeylerinde yer alırdı. "Medrese kurucularının resmî rütbeleri de medreselerin derecelendirilmesinde rol oynardı. Kurucu ne kadar seçkinse, medresesi de o derece üst düzey olur ve en yüksek ilimlerde eğitim verirdi. Süleymaniye *Darülhadis*'i, Süleymaniye ve *Sahn-ı Seman* dereceleri sadece bu dereceleri ortaya çıkaran belirli medreselere tekabül ettiği için, bunlar değişmez "Sultana ait" konumları olan dereceler olarak görülebilirler. Kayıtlara göre, en üst derecelerin diğerleri de sadece imparatorluk ailesi tarafından kurulmuş medreselere özgüydü. Sultanlar ve hanedanlığın kadınları tarafından kurulmuş olan medreseler, üçüncü ve dördüncü en üst derece olan *Hamis* ve *Mûsile-i Süleymaniye*'den üstündüler. Ancak Hanedan ailesine ait olmayan birkaç medrese derece olarak bunlara denkti", Zilfi, "The İlmiye Registers", s. 315-16. Fatih medresesinin 312 öğrenciyi barındırabilmesi İmparatorluk ailesi tarafından kurulan medreselerin ölçüsü hakkında bize bir fikir vermektedir; Gibb ve Bowen, *Islamic Society and the West, I. II*, s. 145. Medrese sistemiyle ilgili şimdiki bilgimiz konusunda Ekmeleddin İhsanoğlu'nun şu sözünü not etmek gerekir: "Bu eğitim hiyerarşisinin kuruluşu, oluşumu ve yüzyıllar boyunca geçirdiği değişimler yeterince araştırılmadığından, konuyla ilgili daha açık bir bilgi için daha ayrıntılı ve çok yönlü araştırmaların yapılması gerekecektir", *Ottoman Educational and Scholarly-Scientific Institutions*, s. 376.

reseleri için de aynı şekilde geçerli olmuştur.[14] Dolayısıyla, *Medâris-i Hâkâniye* hiyerarşinin en tepesinde bulunan medreselerdir ve söz konusu belgede ferman edilen öğretim programı da Osmanlı eğitim sistemindeki en üst düzey öğretim programını temsil etmektedir.[15]

Osmanlı *medreselerinde* görünürde hangi kitapların okutulduğuna dair mevcut bilgimiz, Osmanlı âlimlerinin eğitim ve İslâmi bilimlerle ilgili eserleri, ilmî biyografiler ve otobiyografiler, *icâzetler, vakfiyeler* ve başka belgeler gibi birtakım dağınık kaynaklardan bölük pörçük toplanarak oluşmuştur.[16] Ancak, söz

[14] "İstanbul'da kendi camisi etrafında inşa edilmiş ve 966/1559'da tamamlanmış olan Sultan Süleyman'ın kendi medreseleri oldukça detaylı medreseler hiyerarşisinin en üst basamaklarını oluşturmaktaydı", Repp, *The Müfti of Istanbul*, 44. "15. yüzyılın sonlarında ve 16. yüzyılın çoğunluğu boyunca, İstanbul'da Fatih Camii bitişiğindeki Sekiz Medrese, Osmanlı İmparatorluğu'nda dinî ve resmî eğitimin tepe noktasını oluşturmaktaydı. 1557'de külliyenin tamamlanmasından sonraki yıllarda ise, İstanbul'da Süleymaniye Camii'nin bitişiğindeki medreseler en prestijli konumu aldılar; "Colin Imber, *Ebu's-su'ud: The Islamic Legal Tradition,* Stanford: Standord University Press, 1997, s. 8. Süleymaniye Külliyesi'nin tamamlanma tarihi konusunda, bk.: Ömer L. Barkan, *Süleymaniye Cami ve İmareti İnşaatı (1550-1557)*, Ankara: TTK, 1972, s. 1-58.

[15] Bu, ilerleyen sayfalarda, programın içeriği tarafından tasdik edilecektir.

[16] Osmanlı medrese programlarıyla ilgili mevcut en bütüncül çalışma Cevat İzgi'nin önemli eseri *Osmanlı Medreselerinde İlim, 1. Cilt: Riyazi İlimler; 2. Cilt: Tabîî İlimler,* İstanbul: İz Yay., 1997. (Temelde Osmanlı'da fen ve matematik çalışmalarıyla ilgili olan) kitabının giriş bölümündeki analizinde İzgi, her biri ayrı bir kaynaktan olan 14 kitap listesi vermiş ve her bir listeyi "Osmanlı Medreseleri Müfredat Programı" başlığı altında vermiştir; bk.: *Osmanlı Medreselerinde İlim I,* s. 61-183. İzgi'nin listeleri, kendisinden önceki Uzunçarşılı (*Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilâtı,* s. 20-31), Baltacı (*XV-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri,* s. 37-43) ve Bilge'nin (*İlk Osmanlı Medreseleri,* s. 40-63) listelerine dayanmaktadır. 17. ve 18. yüzyıllar için bk.: Ömer



konusu durumla ilgili mevcut bilgimiz birçok açıdan yetersizdir. Öncelikle, şu ana kadar derlenmiş herhangi bir kitap listesinin medrese sisteminin sadece bir seviyesinin bile bütün bir müfredatını oluşturup oluşturmadığı açık değildir.[17] Ayrıca ba-

Özyılmaz, *Manzume-i Tertib-i Ulûm, Tertibu'l Ulûm, Kaside Fi'l-Kütüb'l Meşhûre Fi'l Ulûm, Kevâkib-i Seb'a ve Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Tertib-i Ulûm İsimli Eserine Göre, XVII ve XVIII. Yüzyıllarda Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları,* Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı, 2002. Ayrıca bk. Altbölüm "Dersler, Konular ve Medrese Dereceleri", Mehmet İpşirli, "Osmanlı Dönemi," "Medrese" maddesi içerisinde, *DİA,* C. 28, s. 328-330.

[17] Örneğin İzgi, Taşköprizâde'nin (968/1561) otobiyografik ifadesinden hareketle iki Osmanlı medrese programından bahseder; biri Taşköprizâde'nin kendisinin okuttuğunu belirttiği kitaplardan oluşmaktadır. İkincisi ise Taşköprizâde'nin okuttuğunu söylediği kitapları içermektedir. O halde, kendi ifadesine göre Taşköprizâde üç fıkıh eseri okutmuştur, ancak okuduğu programda hiçbir fıkıh eseri görünmemektedir. Taşköprizâde'nin okumadığı bir dersi okutmuş olması mantıklı olmadığına göre, bu ilk programın ister istemez eksik olduğu anlamına geliyor (ikinci kısa program da böyledir –kısadır çünkü muhtemelen Taşköprizâde medrese programındaki her kitabı okutmamıştır); Taşköprizâde'nin programları için, bk.: *Osmanlı Medreselerinde İlim I,* s. 97-99, 170 (Cetvel 5), ve 171 (Cetvel 6). Benzer bir biçimde, *Keşfü'z-Zünûn* adlı eserinde, Hacı Halife Kâtip Çelebi (1067/1657) Sadeddin el-Taftazânî'nin eseri *Telvîh*'i (bk. Kitap listesindeki 36. madde) "alanla ilgili her öğrencinin peşinden koştuğu" bir kitap olarak tanımlar; bk.: *Kashf al-Zunun'an Asami al-Kutub wa al-Funun,* (Ed. Şerafettin Yaltkaya ve Kilisli Rıfat Bilge), İstanbul: Maârif Matbaası, 1941-43, 496. Ancak, *Telvîh* İzgi tarafından Kâtip Çelebi'nin *Mizânü'l-Hakk* eserinin otobiyografik ekinden derlenmiş her iki Osmanlı medrese programında da gözükmüyor, bk.: *Osmanlı Medreselerinde İlim I,* s. 100-101, 173 (Cetvel 8), ve 174 (Cetvel 9). İzgi'de en eksiksiz program, *Kevâkib-i Seb'a*'dan alınandır. Bu eser, 1155/1741'de Fransız büyükelçisinin Osmanlı eğitiminin niteliği konusunda Bâb-ı Âliye yaptığı bir tahkikat talebine cevap olarak yazılmış, yazarı belli olmayan bir kitaptır. Ancak *Kevâkib-i Seb'a*'daki ki-

zen medrese programının bir parçası olduğu ileri sürülen bazı eserlerin tarihî kaynağı, söz konusu eserin öğretim ve öğrenmenin medrese programının ötesinde sürdürüldüğü hususî yerlerdekinin aksine, fiilî olarak bir medresede okutulduğunu göstermez.[18] Dolayısıyla bugüne dek toplanan veriler, her ne

taplar listesi ağırlıklı olarak daha çok medrese programının daha alt düzeylerinde okutulan derslere yöneliktir (Gramer, Nahiv, Mantık gibi) ki bunlar orada daha üst düzey derslerden (Tefsir, Hadis, Fıkıh gibi) daha fazla temsil edilmişlerdir; *Osmanlı Medreselerinde İlim I*, 69-77, s. 163-167 (Cetvel 1); ayrıca bk. Özyılmaz, *XVII ve XVIII. Yüzyıllarda Osmanlı Medreselerinde Eğitim Programları*, s. 37-42. Medrese eğitiminde derslerin hiyerarşisi için aşağıya bk. İzgi söz konusu fermandan bahsetmemektedir.

[18] Örneğin, İzgi'nin Cetvel 9'u (*Osmanlı Medreselerinde İlim I*, s. 173) Kâtip Çelebi'nin kendisinin okuttuğunu söylediği kitaplardan oluşan bir Osmanlı medrese programıdır: Kâtip Çelebi'nin bu kitapları okutmuş olması konusunda şüphe yokken, –aslında kendisi medresede hoca değildi– muhtemelen o da bu dersleri medrese programı dışında okutmuştur. Benzer bir şekilde, Seyyid Feyzullah Efendi'nin (1639-1703) otobiyografisindeki ifadesine dayanarak İzgi, dokuz tane kitabı Osmanlı medrese programı olarak kanıt göstermektedir; bk. *Osmanlı Medreselerinde İlim, I*, s. 174-175, (Cetvel 10). Ancak Feyzullah Efendi aslında bu eserleriyle bir medresede çalıştığını söylememektedir. Daha ziyade sekiz tanesini babası, amcası veya kuzenlerinden biriyle çalıştığını söyler ki, bu da onun medresede yapılabilecek çalışmayı aile ortamında yapması kadar doğal bir şeydir, bk. Ahmet Türek ve F. Çetin Derin, "Feyzullah Efendi'nin Kendi Kaleminden Hal Tercümesi", *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, C. 23 (1969), s. 204-218 ve s. 206-207. İzgi'nin, *Nazmu'l-Ulûm* adlı eserinden diğer bir Osmanlı medrese programı çıkarımı yaptığı İshak el-Tokadî de listesini verdiği kitapların medresede okutulmuş olduğunu söylemez; muhtemelen bir kısmı öyleydi, ancak biz bunu tam olarak bilemeyiz; bk. *Osmanlı Medreselerinde İlim, I*, s. 67, (Cetvel 2); ayrıca Özyılmaz, *XVII ve XVIII. Yüzyıllarda Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları*, s. 21-26. Her halükârda *Nazmu'l-Ulûm*, ne okutulmuş olduğunun bir kaydı olmaktan çok bir âlimin ne okutması gerektiğine ilişkin arzusudur (bk. İshak b. Hasan el-Tokadî, *Nazmu'l-Ulûm*, Şemsüddin Sivasî'nin *Menâkib-i İmam-ı Azam* eseri içinde basılmış, İstanbul: Tevfik Efendi Matbaası, 1291/1874). Aynı durum, Özyılmaz'ın çalışmasının asıl konusu olan Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın (1194/1780) *Tertîb-i Ulûm*'u için de geçerlidir. Ve yine Nebiefendizâde'nin (1200/1785) *Kaside fi'l-Kutub-i Meşhure fi'l-Ulûm* adlı eseri bir medrese programı değildir. Başlığının da belirttiği gibi, bazılarının çeşitli zamanlarda medreselerde okutulmuş olabileceği her disiplinden önemli kitaplar listesidir, bk. İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim, I*, s. 93-97 ve 169 (Cetvel 4); ayrıca Özyılmaz, *XVII ve XVIII. Yüzyıllarda Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları*, s. 30-37. Ayrıca İzgi'nin kendi ifadesinden Cetvel 7'yi derlediği adı bilinmeyen 11./17. yüzyıl âliminin o listedeki tüm kitapları bir medresede çalışmış olduğuna dair bir işaret de yoktur; bk. *Osmanlı Medreselerinde İlim, I*, s. 99-100, ve 172.

[19] İhsanoğlu, "Ottoman Educational and Scholarly-Scientific Institutions", s. 383.

[20] Zilfi, "The İlmiye Registers," s. 315.



kadar değerliyse de, oldukça kopuktur ve son derece ihtiyatlı bir biçimde ele alınmalıdır. Doğrusu istenirse, medreselerde ne okutulduğuna dair bilgimiz, son zamanlardaki "Osmanlı medreselerinin programlarını net ve ayrıntılı bir biçimde belirlemek mümkün değildir" yorumunun yapılmasına neden olacak kadar yeterince sınırlıdır.[19] Yine de medrese programının genel hatlarının ne olduğuna dair açık bir fikre sahip olduğumuz söylenebilir.

En yüksek ilimler [Ulûm-ı Âliye=Yüce ilimler] –hadis, tefsir ve fıkıh gibi– medreselerde en üst sınıflarda okutulurdu. Yardımcı mahiyette olan daha temel ilimler ise –[Ulûm-ı Aliye= Alet ilimleri] Arapça grameri (Sarf) ve sözdizimi (Nahiv) gibi– daha alt seviyelerdeki medreselere havale edilirdi. Uygulamada, en alt düzeydeki medreselerin programları bile öğretim amacıyla "yüce ilimlerden" yüzeysel de olsa biraz bilgi içeriyordu. Ancak genel anlamda, ders olarak yüce ilimler üst düzey sınıfların alanına girmekteydi.[20]

Ayrıca, 1155/1741'den bir medrese eğitimi tanımında da, *mantık* ilminin de medrese öğretiminin başında okutulduğu, diğer yandan *âdâb-ı bahs* (münazara), *vaaz, belâgat, akaid, hikmet* (felsefe) ve *kelam*ın da orta düzeyde öğretildiği belirtilmektedir.[21] Ancak, alt kademelerdeki öğrencilerin de bir dereceye kadar daha ileri sınıfların derslerini gördüklerini belirtmek gerekir. Dolayısıyla Fatih Sultan Mehmet tarafından oluşturulan medrese hiyerarşisi içerisinde en düşük dereceli medreselere (müderrislerine günlük 20–25 akçe ödenenler) Şerif Cürcânî'nin Nasıruddin Tusî'nin kitabı *Tecrîdü'l Kelam* şerhine izafeten *Haşiye-i Tecrîd medreseleri*[22] denirdi.[23] Diğer yandan orta seviye *40 akçe medreseleri* ise Sadeddin-i Taftazânî'nin *el-Telvih fi Keşf Hakâyık el-Tenkib* adlı fıkıh kitabına izafeten *Telvih medreseleri* olarak bilinirdi.[24] Ancak öğrenciler bir üst sınıfa yükseldikçe gramer ve mantık gibi hazırlık niteliğindeki

[21] Bu, daha önce sözü geçen *Kevâkib-i Seb'a*'dır. Bk.: İhsanoğlu, "Ottoman Educational and Scholarly-Scientific Institutions", s. 384 (Burada *âdâb-i bahs* yanlışlıkla "hitabet (elocution)" olarak çevrilmiştir).

[22] Fatih Sultan Mehmet döneminde medreseler, hocaların maaşlarına göre düzenlenirdi: 20 (*Haşiye-i Tecrid)*, 30 (*Miftah)*, 40 (*Hariç)*, 50 (*Dâhil, Tetimme, Musile-i Sahn, Sahn-i Seman)* ve son olarak Kanunî Sultan Süleyman döneminde 60 *akçe medreseleri.* Bir müderris daha ileri düzey derslerin öğretildiği bir medreseye terfi ettiğinde maaşı artardı. En yüksek maaşlar, en ileri derslerin öğretildiği Sultan medreselerinde ödenirdi. Bk.:, Baltacı, *XV-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri*, s. 36-43; ve İhsanoğlu, "Ottoman Educational and Scholarly-Scientific Institutions", s. 376-377.

[23] Bk.: Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilâtı,* Uzunçarşılı, s. 10 ve s. 25; Baltacı, *XV-XVI Asırlar Osmanlı Medreseleri*, s. 37; Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri*, s. 54; ve Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 346-351.

[24] Bk.: Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilâtı*, s. 10, 28; Baltacı, *XV-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri*, s. 38-39. Bu eser konusunda aşağıya bk.



dersler[25] artık iyice öğrenildiğinden bırakılırdı ve daha geniş kapsamlı bir çalışma için –öğrencilerin o zamana kadar sadece bir dereceye kadar âşina oldukları– üst düzey dersler üzerinde durulurdu.[26]

Dolayısıyla *TSA E/2803/1* numaralı bu belge, bize tam olarak bugüne değin Osmanlı tarihine dair bildiklerimiz içerisinde mevcut olmayanı; Osmanlı Devleti'nin teşviki üzerine olan medrese hiyerarşisinin belirli bir basamağında –görünen o ki en yüksek basamağında– okutulmuş şeylerin net ve detaylı bir dökümünü sağladığı için, bu anlamda şans eseri bulunan en iyi belgedir. Belgenin tarihi 973/1565, Kanunî Sultan Süleyman ve onun (952-982/1545-74 arası görevde olan) Şeyhülislâm'ı Ebussuud Efendi tarafından gerçekleştirilen eğitim reformlarının son dönemine tekabül ediyor.

Kanunî Süleyman'ın dinî politikaları bütün olarak, devlet hizmetindeki ulema kadrosunun ve yargı gücünün büyümesini, düzenlenmesini, bütünleşmesini ve güçlenmesini beraberinde getirmiştir... Medreseler, Süleyman'ın sürekli müdahalesini cezbeden, en çok ulemanın eğitimi ve işlevlerini etkileyen kurumlar olmuştur. Ayrıca Süleyman'ın dinî politikaları, çoğunlukla ulemanın (Ebussuud Efendi) dindarlığı ve doğruluğu üzerine kuruluydu... Süleyman'ın bu politikalarının en az üç amacı vardı: eğitim sisteminin fizikî kapasitesini artırmak, *ilmiye* personelinin kalitesini sağlamak ve de daha fazla entelektüel araştırmalara yönelik fırsatlar sağlamak. Bu üç amaç, imparatorluğun eğitim ve entelektüel kaynaklarını imparatorluğun yeni boyut ve kudretinin gerektirdiği seviyelere çıkaracaktı... Kadılar elbette ki imparatorluğun hukuk sisteminin belkemi-

[25] 30 Akçe medreselerine, Yusuf el-Sakkâkî'nin (626/1229) *Miftah el-Ulûm* adlı eserine istinaden *miftah* medreseleri de denmiştir. Bu kitap, bir sarf, nahiv ve belâgat eseridir. Bk.: İhsanoğlu, "Ottoman Educational and Scholarly-Scientific Institutions", s. 377.

[26] Bu, Baltacı tarafından derlenen farklı düzeylerde okutulmuş kitap listelerine yansır (*XV-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri*, s. 36-43).

ğiydi. Hukuk sisteminin sahip olduğu büyük potansiyeli açığa çıkarabilmesi, çoğunlukla medrese sisteminin kalitesine bağlıydı... Reformların her şeyden önemli olan amacı, hükümdarca verilen imtiyaz çerçevesinde düzenli, yozlaştırılmaz ve liyakat-eksenli bir sistem oluşturmaktı.[27]

Eğitim reformlarında merkezî rolü, Şeyhülislâm Ebussuud Efendi oynamıştır. Ebussuud Efendi, Kanunî'nin hükümdarlık döneminin son yirmi yılı boyunca Şeyhülislâmlık yapmış ve sadece imparatorluktaki en çok saygı duyulan dinî otorite değil aynı zamanda manevi danışmanı olduğu Sultan'a aşırı derecede yakın biriydi. Sultan ve Şeyhülislâm –eğitim reformu projesinin iki önemli figürü– arasındaki bu sıra dışı şahsî ilişkinin hiç şüphesiz reformların başarılı bir biçimde uygulanmasında büyük katkısı olmuştur.[28] Devleti eğitimde reform yapmaya iten birincil saik, muhtemelen, en azından kısmen, imparatorluğun potansiyel temsilcileri olan medrese mezunlarının, nepotizm ve kadro eksikliğinden dolayı hak ettiklerini düşündükleri pozisyonlara atanamamaları yönünde yükselen protesto sesleri olmuştur.[29] Bu gibi istikrarı bozma potansiyeli olan sorunları 966-67/1558-59 medrese talebe ayaklanmalarında ve daha sonra yine söz konusu fermanın yayınlanma yılı olan 973/1565'te çıkan olaylarda görmek mümkündür.[30] Bu devlet projesiyle alınmış ciddi bir önlem, adayın ilmî hüner ve üstünlüğüne göre atama ve terfisini sistemli hale getirmeyi amaçlayan *mülâzemet* kurumunun kurulmasıydı.[31] Ebussuud Efendi'nin Mehmed Birgivî (981/1573) ile tartışmalarında vakıfların meşruiyetine dair ünlü savunması da, *medrese* mezunlarına *medrese*lerde ve camilerde sadece eğitim değil aynı zamanda kadro da sağlayan kurumların en önemli malî dayanaklarından birinin devamını sağlayarak, *ilmiye*'nin güçlenmesine hizmet etmiştir.[32] İşte medreselere yönelik açıkça-ifade edilmiş bir eğitim

[27] Zilfi, "Sultan Süleyman and the Ottoman Religious Establishment", s. 110-113.

[28] Ebussuud'un devlet politikalarına ne büyük ölçüde karıştığı konusunda bk. Zilfi, "Sultan Süleyman and the Ottoman Religious Establishment", s. 116-118. Ebussuud ile Sultan Süleyman'ın ilişkisi konusunda oldukça samimi hitap ifadeleri için bk.: "halde haldaşum, sinemde sırdaşum, tarîk-i hakda yoldaşum, ahiret karundaşum." Bu ifadeleri Sultan Süleyman Ebussuud ile yazışmasında kullanmıştır, *Mecmu'a-i Mehmed Meyli Gürani b. İsmail Bosnevi, MS Sarajevo, Gazi Husrev Beg, I*, s. 2012, 74b (Bize bu yazmanın bir kopyasını sağladığı için Snjezana Buzov'a minnettarız). Ayrıca bk. Imber, *Ebu's-su'ud*, s. 8-20. İlmî bir sebep dolayısıyla Sultan ile Şeyhülislâm arasındaki yakın işbirliğinin bir örneği için bk. 972/1565 17 Recep tarihli bir fermanda, Rodos'ta medresede hoca olan Bedrüddin isimli bir âlimin İstanbul'a gelmesini ve üzerinde çalıştığı bir *Kur'an* tefsirini tamamlaması için Ebussuud'a asistanlık yapmasını buyurur. Ahmet Refik, *On Altıncı Asırda Rafizilik ve Bektaşilik*, İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, 1932, s. 20 (Belge 15). (Buradaki söz konusu eser *Irshâdal-'aqlal-Salim* ise Sultan'ın ölümünden kısa bir süre önce birkaç ay içerisinde tamamlanmıştır).

[29] Medrese mezunlarının yozlaşmadan yakınması konusunda bk. Edith Gülçin Ambros, "The Leta'if of Faqiri, Ottoman Poet of the 16th Century," *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, s. 80, 1990, s. 59-78, s. 64-65.

[30] 966-67/1558-59 ve 973/1565 dönemi talebe isyanları konusunda bk. Ahmet Refik, *On Altıncı Asırda Rafizilik ve Bektaşilik*, s. 13-14, (Belge 2), s. 14-15 (Belge 4), s. 15-16 (Belge 6), s. 17 (Belge 8), s. 19 (Belge 14). 16. yüzyılda Osmanlı'da talebe isyanları konusunda daha geniş bir çalışma için bk. Mustafa Akdağ, "Türkiye Tarihinde İçtimai Buhranlar Serisinden: Medreseli İsyanları," *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, C. 11, s. 1-4, 1949, s. 361-87.

[31] Ebussuud'un mülâzemet sisteminin kurulmasındaki rolü konusunda bk. İnalcık, "The Ruznâme Registers", s. 257-261; Baltacı, *XV.-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri*, s. 34-35, Repp, *The Müfti of Istanbul*, s. 51-55.

[32] Bk.: Ebussuud'un destekçisi Bâli Efendi'nin nasıl "belirli mekteplerin ve pek çok caminin... vakfa dayandığı" ve "vakıfların yok olması durumunda... imam ve müezzinin de yok olacağı" konusundaki bildirisi için bk.: John E. Mandaville, "Usurious Piety: The Cash Waqf

programı (*TSA E/2803/1* no'lu belgede yansıtılan şekliyle) hazırlanması kararının, Osmanlı Devleti tarafından –Sultan ve Şeyhülislâmca– girişilen *ilmiye*'yi düzene koyma ve sistemleştirmeye yönelik daha büyük proje ışığı altında görülmesi gerekir. Sultan Süleyman'ın medreselerdeki eğitim standartları konusundaki kaygısını ta 945/1539 yılına ait bir *ferman*da bile görmek mümkündür. Bu *ferman*da, Sultan'ın *medrese*lerdeki *sûhte*lerin "her disiplinden sadece bir kitap ve her kitaptan da sadece birkaç bölüm okudukları"na dair memnuniyetsizliği ifade edilir. Ferman, bu *sûhte*lerin kitapların tümünü okumaları gerektiğini, buna göre hocaları tarafından belgelendirilmeleri (*müderrisden temessük alub*) gerektiğini ve ancak bu şekilde devletin bu belgelendirmeye dayanarak atamaları yapacağını şart koşar.[33] Bu düzene koyma ve belgelendirme çabası dikkate alındığında, söz konusu dönemde sadece *Medâris-i Hâkâniye* için değil aynı zamanda *medrese sistemi*nin daha alt ve orta seviyeleri için de programların hazırlanmasının emredilmiş olabileceğini düşünmek mantıklı olur, ancak henüz bunu kanıtlayan hiçbir belge yoktur. Programlar muhtemelen Şeyhülislâmlık'ta görevli, kendileri de *medrese* mezunu olan '*âlim bürokratlar*' tarafından hazırlanmış, daha sonra Şeyhülislâm'ın kendisi tarafından onaylanmış ve sonrasında ise, Kanunî Sultan Süleyman'ın ölümünden bir yıl önce ilân edilmiş söz konusu bu belgede olduğu gibi Sultan'a, diğer eğitim reformları gibi, hükümdar fermanı şeklinde –yani uyulması gereken hükümdar kanunu olarak, tasdik ettirilip ilân edilmesi için– götürülmüştür.

Controversy in the Ottoman Empire", *International Journal of Middle East Studies*, V.10,1979, s. 289-308, 303.

[33] Bk.: Tayyib Gökbilgin, "Kanunî Sultan Süleyman Devri Müesseseler ve Teşkilâtına Işık Tutan Bursa Şer'iye Sicillerinden Örnekler," *İsmail Hakkı Uzunçarşılı'ya Armağan*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1976, s. 91-113. Söz konusu fermanın metni s. 96-99 arasında verilmiştir, özellikle bk. s. 97.



## 1.2. Fermanda Yer Alan Kitapların Listesi

Şimdi söz konusu fermanda yer alan kitaplara dönelim. Aşağıda verilen kitaplarda, yapılan alıntılar belgedeki orijinal halleriyle yazılmış ve şerh edilmiştir. Görüleceği gibi, eserlerle ilgili bu aktarımlar oldukça kısa ve özdür ki, bu da verilen listenin okuyucu kitlesinin listede yer alan söz konusu eserleri zaten bildikleri yönünde bir varsayımı göstermektedir. Kitaplarla ilgili verilen bilgi notları, eserin adını, konusunu, yazarının adını, doğum ve ölüm tarihlerini, (ilgili olan yerde) hukukî ve dinî bağlantısını belirtecektir, ayrıca el yazması ve baskı olarak ne kadar kaldığı belirtilerek ilgili eserin devam eden sirkülasyonu da belirtilecektir. Dipnotlarda ise, Osmanlı Devleti'nin dinî kurumlarında çalışanların bünyelerinde barındırmalarını istediği İslâm'ın kimliği sorusunu cevaplamak için gerekli temel bilgilerin verileri amaçlanmıştır.[34]

**1. Keşşaf (1):**[35] Bu kitap Harezmli ünlü Hanefi-Mutezilî Ebu el-Kasım Carullah Mahmud bin Ömer ez-Zemahşerî'nin (538/1142) *Kur'an* tefsiri olan *el-Keşşaf en Hakâik el-Tenzil ve Uyun el-Akavil fi Hak' et-Te'vil*'idir.[36]

[34] Açıklamalı otuz dokuz kitap listesini okumaktan sıkılabilecek okuyucularımız, doğrudan "analiz ve sonuçlar" bölümüne geçebilirler.

[35] Orijinal referanslar bold yazılmıştır. Parantez içinde bold halde verilen sayılar, eserlerin cilt sayılarına işaret etmektedir. Muhtemelen eserlerin daha anlaşılır kılınması için âlimler tarafından referans gösterilmiştir. Biz başlıkları Osmanlıca okunuşa göre çevirdik.

[36] ez-Zemahşerî üzerine kısa ve özlü bir yazı için bk. Jane Dammen McAuliffe, *Quranic Christians: An Analysis of Classical and Modern Exegesis*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991, s. 49-54; uzun bir çalışma için bk. İsmail Cerrahoğlu, "Zemahşeri ve Tefsiri," *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.26, 1983, s. 59-96; ve bk. Ali Özek, "el-Keşşâf," *DİA*, C. 25, s. 329-330. *Keşşâf* birkaç kez basılmıştır, ilk defa 1859'da Kalküta'da litografya olarak, sonra Kahire matbaasında Muhammed Mustafa tarafından 1891'de basımı

**2. Kutbu'd-Dîn (1):** Bu kitap, fıkhî olarak Şafii mezhebinden ve itikadî olarak da Eş'ari mezhebinden çok bilgili bir gökbilimci ve üretken bir âlim olan Kutbeddin Mahmud b. Mesud eş-Şirazî tarafından (710/1311) yazılan *Keşşaf ez-Zemahşerî* tefsiridir. Bu âlim, meslek hayatını Sivas, Malatya ve Tebriz'de geçirmiştir.[37]

**3. Sa'dud-Dîn (1):** Bu kitap, Şerafeddin et-Tibi'nin (743/1343; bk. aşağıdaki 6. madde) *Keşşâf ez-Zemahşerî* üzerine yazdığı tefsirin Sa'deddin Mes'ud b. Ömer el-Taftazani (791/1389) tarafından yazılan tefsiridir. Taftazanî, Hanefi-Eş'arî mezhebindendi ve diğer başka kitapları da Osmanlı öğretim programlarında kullanılan çok büyük bir yazar ve tefsirciydi. Söz konusu bu tefsiri tamamlayamamış, sadece Fetih suresine kadar gelebilmiştir.[38]

yapılmıştır. Ayrıca bk. *al Majma'al-Maliki li-Buhuth al-Hadarah al-İslamiyyah, Mu'assasat al Bayt, al-Fihris Al-shamil li-al-Turath al-Arabî al-İslâmi al-Makhtut: Ulûm al Quran, Makhtutat al-Tafur wa Ulumu-hu, Amman: Mu'assasat Al al-Bayt*, 1989, s. 155-188, (*MÂB, el-Tefsir*).

[37] Carl Brockelmann, *Geschichte der Arabischen Literatur*, Leiden: E. J. Brill, 1943, V.I, s. 296-297; *'Umar Rida Kahhalah, Mujam al-Mu-allifin, Beyrut: Muassasat al-Risalah, 3*, s. 832; E. Wiedermann, "Kutb al-Din al- Shirazi," *EI 2*; Ali Şerbetci, "Kutbuddin-i Şirâzî," *DİA*, C. 26, s. 487-489. Eserin mevcut kopyası için bk. *MÂB, al-Tafsir*, s. 352-353. Bu kitap, Kutb al-Din al-Tahtani, 766/1365'ye ait medrese eğitiminin ilk düzeyinde okutulan ve âdetten "Kutbuddin" olarak anılmış olan mantık eseri *Tahrir al-aq'id al-Mantiqiyyah fi Shark al-Shamsiyyah* ile karıştırılmasın. Bu ikinci eserin okutulduğuna dair bk. İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim I*, s. 164, 168-70, 172, 176. Ancak İzgi bunun yazarı olarak yanlışlıkla Kutb al-Din al-Shirazi'yi göstermiştir.

[38] Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifîn*, C. 3, s. 849; 'Adil Nuwayhid, *Mu'jam al-Mufiassirîn min Sadr al-İslâm ilâ al-Asr al-Hadir*, Beyrut: Mu'assasât Nuway hid ai-Thaqafiyyah, 1983, s. 670; W. Madelung, "Al-Taftazani", *EI*, V. 2. Eserin mevcut kopyası için bk. *MÂB, al-*



**4. Çârperdî (1):** Bu kitap, Beyzâvî'nin (716/1315: bk. aşağıdaki 5. madde) Şafî bir öğrencisi olan ve meslek hayatının çoğunu Tebriz'de geçiren Fahreddin Ahmed b. Hasan el- Çârâperdi tarafından (746/1346) Zemahşerî'nin *Keşşâf*'ı üzerine yazılan tefsirdir.[39]

**5. Kâdı Beyzâvî (1):** Bu kitap, Neşir ed-din Abdullah b. Ömer eş-Şafi el-Beyzâvî'nin (716/1315) *Enver et-Tanzil ve Esrar et-Te'vil* adlı *Kur'an* tefsiridir. Kitap, Zemahşerî'nin *Keşşâf*'ının etkin bir biçimde kısaltılmış ve düzeltilmiş bir baskısıdır. Bu kitapta Beyzâvî, *Keşşâf*'ın sorunlu bir şekilde Zemahşerî'nin Mutezilî teolojisini yansıtan içeriğini düzeltmeye çalışmıştır.[40]

**6. Tibi (3):** Bu kitap, Çârâperdi'nin öğrencisi Şerafeddin el-Hüseyin b. Muhammed et-Tibi el-Şafî (743/1342) tarafından Zemahşerî'nin *Keşşâf*'ı üzerine yazılan *Futuh el-Ğayb fi el-Keşf'en Kina er-Reyb* adlı tefsirdir.[41]

*Tafsir*, s. 425-430. Bu eser, aynı yazara ait medrese eğitiminin ilk düzeyinde okutulan ve âdetten "Saduddin" olarak adlandırılmış mantık eseri *Tahdhib al-Mantiq* ile karıştırılmasın, bk. İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim I*, s. 164.

[39] Bk.: Mehmet Şener, "Çârperdî", *DİA*, C. 8 s. 230-231; ve Brockelmann, *GAL, 1*, s. 193. Eserin mevcut kopyası için bk. *MÂB, al-Tafsir*, 404-405. Bu eser, aynı yazara ait medrese eğitiminin ilk düzeyinde okutulan ve âdetten "Çârâperdî" olarak anılmış gramer eseri *Hashiyah 'ala Sharh al-Mufassal li-İbn Hajib* ile karıştırılmasın, bk. İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim I*, s. 169.

[40] Bk.: J. A. Robson, "al-Baydâwî", *EI*, V. 2; Lutpi İbrahim, "Al-Baydâwî's Life and Works", *İslamic Studies* V. 18 (1979) s. 311-321; Yusuf Şevki Yavuz, "Beyzâvî", *DİA*, C. 6, s. 100-103. Beyzâvî'nin tefsiri birkaç kez basılmıştır, ilk olarak 1848 Leipzig edisyonu ve 1880 Kahire edisyonu. Eser üzerine bk. İsmail Cerrahoğlu, "Envârü't-Tenzil ve Esrarü't-Tevil," *DİA*, C. 11, s. 260-261; Eserin mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Tafsir*, s. 280-334.

[41] Onun üzerine bir çalışma için bk. Abd al-Sattar Husayn Zammut, *al-Tibi, al-Tibyan fi al-Bayan*, Beyrut: Dar al-Jil, 1996; ve Nuwayhid,

**7. Mevlana Hamza (1):** Bu kitap, Beyzâvî'nin *Enver et-Tenzil*'i üzerine Anadolulu Hanefi âlimi Nûreddin Hamza b. Mahmud el-Karamanî'nin (871/1468) yazdığı bir tefsirdir.[42]

**8. Dürr-i Mensûr (4):** Bu kitap Mısırlı, çok beğenilen ve birçok eseri olan Şafî âlimi Celaleddin es-Suyûtî (911/1505) tarafından yazılan *ed-Durr el-Mansur fi el-Tafsir bi el-Ma'thûr* adlı bir *Kur'an* tefsiridir.[43]

**9. Kurtubî (1):** Bu kitap, Endülüslü Mâliki âlimi Ebu Abdullah Muhammed b. Ahmed el- Kurtubî (671/1273) tarafından yazılan *el-Câmi fî Ahkâm el-Kur'an* adlı bir *Kur'an* tefsiridir.[44]

**10. Teysîr (1):** Bu kitap, *al-Akideh el-Nasafiyyah* olarak bilinen ünlü Maturidî amentüsünün yazarı Hanefi-Maturidi Necmeddin Ebu Hafz Ömer b. Ahmed en-Nesefi' nin(537/1142)[45] *al- Teysir fi et-Tefsir* adlı *Kur'an* tefsiridir.[46]

**11. Kâşânî (1):** Bu kitap, Kemaleddin Abdü'r-Rezzak b. Ahmed al-Kâşânî es-Semerkandî'nin (730/1329) yazdığı *Te'vilât el-Kur'an* adlı bir sufi *Kur'an* tefsiridir. Eser çoğu kez yanlışlıkla Kâşânî'nin tasavvufî-mezhep olarak mensubu olduğu Muhyiddin İbn'ül Arabî'ye (638/1240) atfedilmiştir.[47]

*Mu'jam al-Mufassirîn*, s. 159. Eserin mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Tafsir*, s. 389-394.

[42] Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 190; Nuwayhid, *Mu'jam al-Mufassirîn*, s. 164-5; mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Tafsir*, s. 472-73.

[43] Bk.: E. M. Sartain, *Jalal al-Din al-Suyûti*: V.I, Biography and Background, Cambridge: Cambridge University Press, 1975. Bu eser birkaç kez basılmıştır, ilk olarak 1897 Kahire basımı. Mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Tafsir*, s. 530-540.

[44] Onunla ilgili temsilî bir çalışma için bk. Yusuf Abd al-Rahman Firt, al-Qurtubi, Kuveyt: Dar al-Qalam, 1982. Tefsiri birkaç kez basılmıştır, ilk olarak 1952 Kahire basımı. Mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Tafsir*, s. 261-270.

[45] Yazar için bk. Nuwayhid, *Mu'jam al-Mufassirîn*, 281; Mevcut kopyaları için bk. *MAB, al-Tafsir*, s. 152-155.

[46] Bu eserin Osmanlı medreselerindeki kullanımı konusunda bk. Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri*, s. 53.



**12. İsfahânî (1):** Bu kitap, hem Şafî hem de Hanefi mezhebinin sahiplendiği bir âlim olan Şemseddin Ebu es-Sana Mahmud b. Abdurrahman el-İsfahânî (749/1349) tarafından yazılan *Enver el-Hakâik el-Rabbaniyeh fi Tefsir el-Ayât el-Kur'aniyyeh* adlı *Kur'an* tefsiridir.[48]

**13. Buhârî (1):** Bu kitap, İslâm'da standart bir konum edinmiş olan Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail el-Buhârî (256/870) tarafından derlenen e*l-Cami el-Sahîh el-Buhârî* adında bir hadis koleksiyonudur.[49]

**14. Kirmânî (3):** Bu kitap, Bağdatlı âlim Şemseddin Muhammed b. Yusuf al-Kirmânî'nin (78/1384) Buhârî'nin '*Sahîh*'i üzerine yazdığı *al-Kavakib ad-Durari fi Şarh Sahîh al-Buhârî* adlı tefsiridir.[50]

[47] Bk.: Pierre Lory, *Les commentaires esoteriques du coran d'après Abd al Razzaq al-Qashani, Paris: Les Deux Oceans*, 1980. Eserin beş basımının hepsi de, ilki Kahire 1866 olmak üzere, yanlışlıkla Muhyiddin İbn Arabî'ye atfedilmiştir. Bu konudaki düzeltme için bk. Osman Yahya, *Histoire et classification de l'œuvre d'Ibn Arabi*, Damascus: Institut Français de Damas, 1964, V. 2, s. 483-484. Mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Tafsir*, s. 369-70.

[48] Yazar için bk. Badr b. Nasir al-Badr, *Abu al-Thana'al-İsfahani, Mahmud ibn Abd al-Rahman ibn Ahmad, 1749, Hayatu-hu wa tafsiru-hu*, Riyad: Dar al-Muslim, 2002; mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Tafsir*, s. 405-6.

[49] Bk.: J. Robson, "al-Bukhari," *EI 2*. Eser elbette sayısız kez basılmıştır. Mevcut kopyalarının uzun bir listesi için bk. *al-Majma al-Maliki li-Buhuth al-Hadarah al-İslamiyyah, Mu'assasat Al al-Bayt, al-Fihris al-Shamil li-al-Turath al-'Arabi al-İslâmi al-Makhtut: al Hadith al-Nabawi al-Sharif wa Ulumu-hu wa Rijalu-hu*, Amman: Mu'assasât Al al-Bayt, 1991, 493-565 (Bundan sonra *MÂB, al-Hadith*).

[50] Yazar için bk. Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifîn*, C. 3, s. 784; Eser, Kahire'de 25 cilt olarak Matba'at al-Bahiyyah al-Misriyyah, 1933-64

**15. Aynî (5):** Bu kitap, Buhârî'nin *Sahîh*'i üzerine Kahireli âlim Bedreddin Mahmud b. Ahmed al-Aynî al-Hanefi (822/1451) tarafından yazılan '*Umdat el-Kâri Şarh Sahîh el-Buhârî*' adlı tefsirdir.[51]

**16. İbn-i Hacer (4):** Bu kitap, al-Aynî'nin çağdaşı ve büyük rakibi olan Ahmed İbn Hacer el-Askalânî eş-Şafi'nin (852/1448) Buhârî'nin *Sahîh*'i üzerine yazdığı '*Feth el-Bâri bi-Şarh Sahîh el-Buhârî*' adlı tefsiridir.[52]

**17. Meşâbih (1):** Bu kitap, el-Hasan b. Mes'ud İbn el-Farra el-Bağavi el-Şâfi'nin (516/1122) daha önceki standart koleksiyonlardan seçip derlediği *Meşâbih el-Sunnah* adlı bir Hadis koleksiyonudur.[53]

**18. Zeynü-l 'Areb (1):** Bu kitap, el-Begavî'nin '*Maşabih el Sunnah*'ı üzerine, Zayn el-Arab Ali b. Ubeyd Allah b. Zayn el-Din (758/1357) tarafından yazılan bir tefsirdir.[54]

tarafından basılmıştır. Mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Hadith*, 1308-1319.

[51] Yazar için bk. Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifin*, C.3, s. 797-798; ve W. Marçais, "al-Ayni," *EI 2*; eser ilk olarak İstanbul'da 1890'da 11 cilt olarak Dar al-Tiba'ah al-'Amirah tarafından basılmıştır. Mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Hadith*, s. 1096-1107.

[52] Bk.: F. Rosenthal, "Ibn Hajar," *EI 2*. Bu eserin birkaç edisyonu ve sayısız tekrar basımı vardır. Bunlardan biri Taha Abd al-Rauf Sa'd tarafından 28 cilt olarak Maktabat al-Kulliyat al-Azhariyyah'da 1978'de basılmıştır. Mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Hadith*, s. 1142-1160.

[53] Bk.: J. Robson, "al-Baghawi," *EI 2*, *Meşâbih*, ilk olarak Kahire'de 1876'da basılmıştır. Mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Hadith*, s. 1490-1507.

[54] Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, 1699; Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifin*, C. 2, s. 472. Ibn Hajar al-Asqalani, *al-Durar al-Kaminah fi Ayan al-Mi'ah al Thaminah*, (Ed. Sayyid Jad al-Haqq, Cairo: Dar al-Kutub al Hadithah), C. 3, s. 152. Bu basılmamış eserin yaklaşık otuz el yazması kopyası, İstanbul'da Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır; ayrıca bk. *MÂB, al-Hadith*, s. 1011-1013.



**19. Muzhir (1):** Bu kitap, el-Baghavî'nin *Masâbih el-Sunnah*'i üzerine Muzhir el-Dîn el-Huseyin b. Mahmud el-Zeydânî (728/1328) tarafından yazılan *el- MaFatih fî hall al- Masâbih* adlı bir tefsirdir.[55]

**20. Menhal (1):** Bu kitap, el- Begavî'nin *Mesâbih el-Sunnah*'ı üzerine Ali b. Salah el-Din el-Sakumi (762/1361) tarafından yazılan *Menhal el-Yanâbî fî Şerh el-Masâbih* adlı bir tefsirdir.[56]

**21. Mişkât-i Tîbî (1):** El- Begavî'nin '*Masâbih el-Sunnah*'ı, Wali el-Din Muhammed b. Abd Allah el-Kâtib el-Tibrîzî (737/1337) tarafından genişletilerek *Miskât el-Masâbih* adlı eser haline getirilmiştir. *Miskât-i Tîbî*, el-Kâtib et-Tibrîzî'nin '*Miskâti el-Mesâbih*'i hakkında Şeref el-Din al-Hüseyn b. Muhammed at-Tîbî (bk. yukarıda bulunan madde 6) (743/1342) tarafından yazılan bir tefsirdir. Eserin adı *al-Kâşif en Hakâik el-Sunan*'dır.[57]

**22. Câmi'ul Usûl (1):** Bu kitap, Ebu es-Saâdet el-Mübarek İbnüttahir el-Cezari el-Şafi (606/1210) tarafından derlenen *Câmi el-Usûl li-Ahâdis el-Usûl* adlı bir hadis koleksiyonudur. Kitap, çoğunlukla adı geçen şu standart koleksiyonlardaki tüm

[55] Yazar için bk. Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifin*, C. 1, s. 643; Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, 1699. Bu basılmamış eserin on üç el yazması kopyası İstanbul'da Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır. Ayrıca bk. *MÂB, al-Hadith*, s. 1546-47.

[56] Yazar için bk. Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifin*, C. 2, s. 452; eser için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 1701; Bağdatlı İsmail Paşa, *İdah al Maknun fi al-Dhayl ala Kashf al-Zunûn an Asami al-Kutub wa al-Funûn*, (Ed.: Şerefettin Yaltkaya ve Kilisli Rıfat Bilge), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1945, C. 2, s. 490. Bu basılmamış eserin üç el yazması kopyası Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır ve dünya çapında sadece altı tane vardır; bk. *MÂB, al-Hadith*, s. 1629.

[57] Bk.: Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 1700; eser 1993'te Karaçi'de İdârat al-Qur'an wa al-'Ulum al-İslâmiyyah tarafından basılmıştır. Yaklaşık elli el yazması kopyası Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır; bk. *MÂB, al-Hadith*, s. 1257-59.

hadis metinlerinin hepsini içermektedir, ancak isnatları çıkarılmıştır: Mâlik b. Enes'in *Muvattâ*'sı, Buhârî'nin *Sahîh*'i, Müslim'in *Sahîh*'i, Tirmizi'nin *Câmî*'si, Nesâî'nin *Sünen*'i ve Ebu Davud'un *Sünen*'i.[58]

**23. Müslim (1):** Bu kitap, hadis alanında standartlaşan Müslim b. Haccac en-Nişaburî (259/874) tarafından derlenen '*Sahîh-i Müslim*' adlı hadis koleksiyonudur.[59]

**24. Şerh-i Müslim-i Nevevî (1):** Bu kitap, Müslim'in *Sahîh*'i üzerine Şamlı bir Şafî âlimi Yahya b. Şeref el-Nevavî (676//1277) tarafından yazılmış *El-Minhac fî şarh Sahîh Müslim b. Haccac* adlı bir tefsirdir.[60]

**25. Hidâya (1):** Hanefi fıkhının hülasası mahiyetinde olan *el-Hidâyah fî el-Furû* adlı bu kitap, Burhan el-Din Ali b. Abi Bekr el-Marghînânî (593/1197) tarafından yazılmıştır.[61] Marg-

[58] Bk.: F. Rosenthal, "Ibn al-Athir," *EI 2*. Eser için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 535-537, ve M. Azami, *Studies in Hadith Methodology and Literature*, Indianapolis: American Trust Publications, 1977, s. 112; İbn'ul Esir, ortak metinlerdeki farklılıkları belirtmez. Bu gibi durumlarda ya *Buhârî* veya *Müslim*'i takip eder. *Cami'ul Usûl*, Muhammad Hamid al-Fiqi tarafından baskıya hazırlanmış ve 1949-53'te Kahire'de 12 cilt olarak al-Sunnah al-Muhammadiyyah tarafından basılmıştır. Mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Hadith*, s. 484-491.

[59] Bk.: G. H. A. Juynboll, "Muslim Ibn Hadjdjaj," *EI 2*. Bu eser elbette sayısız kez basılmıştır. Mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Hadith*, s. 574-590.

[60] Yazar için bk. Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifîn*, C. 4, s. 98. Eserin çeşitli basılmış edisyonları vardır. Örneğin Kahire, Matbaat Hijazi, 1930, 18 cilt. Mevcut kopyaları için bk. *MÂB, al-Hadith*, s. 1613-1624.

[61] Bk.: W. Heffening, "al-Marghinani," *EI 2*, Y. Meron, "Marghinani, His Method and His Legacy," *Islamic Law and Society* V. 9 (2002), s. 410-416; İbn Abi al-Wafa'al-Qurashi, *al-Jawahir al-Mudiyyah fi Tabaqat al-Hanafiyyah*, Haydarabad: Da'irat al-Maârif al-'Uthmaniyyah, 1915, C. 2, s. 204-206. Eser ve şerhleri için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 2031-2040; Cengiz Kallek, "el-Hidâye," *DİA*, 17: 471-473. Eser birkaç kez basılmıştır, ilki 1833-37'de Kalküta litografisi ve 1908 Kahire edisyonudur. Eser, Kuzey Hindistan'ın Mughal bölgesindeki önemi sebebiyle en azından 1791'den daha önce Bengal Hükümeti tarafından İngilizceye tercüme edilmiştir. Sayısız el yazması kopyanın bir kısım listesi için bk. Brockelmann, *GAL*, S. I, s. 344-45.



hînânî bu eseri, sırasıyla Hanefi fıkhının ilk eserlerinden olan *el-Câmi es-Sağir* (Muhammed b. el-Hasan el-Şeybânî 187/805[62]) ve *el-Muhtasar* (Ahmed b. Muhammed el-Kudûrî el-Bağdâdî 428/1037) adlı iki önemli esere dayanan çalışması *Bidayât el-Mubtadi* üzerine bir şerh olarak yazmıştır.[63]

**26. Nihâya (1):** Bu kitap el-Marghînânî'nin *Hidâya*'sı üzerine yazılmış bir tefsirdir. *El-Nihâyah fî Furû el-Hanefî* adlı bu kitap, bu müfredatta bulunan diğer bir yazar olan Hafız el-Din el-Nasafî'nin (bk. 29. madde) öğrencisi Husameddin Hüseyin b. Ali eş-Siğnâki (711/1311) tarafından yazılmıştır.[64]

**27. Ğâyet-ül Beyân (3):** . El-Merginânî'nin *Hidâya*'sı üzerine bir tefsir olan *Ğâyet el-Beyân ve Nâdirât el-Akrân* adlı bu ki-

[62] Bu eser ve çeşitli şerhleri için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 561-64. 1987'de Karaçi'de İdârat al-Qur'an wa al-'Ulum al İslâmiyyah tarafından basılmıştır.

[63] Bu eser ve çeşitli şerhleri için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 1631-1634. Eser ilk olarak 1885'te Bombay'da basılmıştır.

[64] *Hidâya*'nın *Nihâya* adını taşıyan diğer dört şerhi daha vardır. Bunlardan biri 'Umar b. Sadr al-Shari ah al-Awwal (672/1273)'a ait *Nihâyat al-Kifiyah fi Dirayat al-Hidâyah*'dır, bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 2033, ve Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri*, s. 48; ve Badr al-Din al-'Ayni (d.855/1451)'ye ait diğer *Nihâya* için 15 maddede adı geçen yazar hakkında bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 2034. Ancak, ilk eserin sadece iki kopyası ve ikinciden dört kopya Süleymaniye Kütüphanesi'nde mevcuttur, diğer yandan Süleymaniye Kütüphanesi'nde el-Siğnâki'nin *Nihâya*'sından 12 kopya bulunmaktadır. Kâtip Çelebi el- Siğnâki'yi al-Marghinani'nin talebesi olarak zikreder, (Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifîn*, C. 2, s. 623), ancak ölüm tarihlerindeki farklılık bunu kesinlikle ihtimal harici kılmaktadır. Bk.: Fakhr al-Din Sayyid *Muhammad Qanit, al-Sighnaqi, al-Kafi bi-Sharh al-Bazdawi*, Riyad: Maktabat al-Rushd, 2001, C. 1, s. 38-80.

tap Bağdat, Şam ve Kahire'de ders veren Kivam ed-Din Amir Kâtip b. Amir Umar el-Itkâni (758-1356) tarafından yazılmıştır.[65]

**28. Ekmel (1):** Bu kitap, El-Mergînânî'nin Hidâya'sı üzerine Akmâl el-Din Muhammed b. Mahmud el-Babartî (786-1384) tarafından yazılan *el-İnâyah fî Şerh el-Hidâyah* adlı bir şerhtir. Bâbertî, kariyerinin çoğunu Kahire'de geçiren Şemseddin el-İsfahânî'nin öğrencisiydi.[66]

**29. Zeyle'î (1):** Bu kitap Kahire'de, Fahreddin Utman b. Ali el-Zeylâ'i (743/1342) tarafından Hafız ed-Dîn Ebu el-Bakarât Abdullah b. Ahmed en-Nasafî'nin Hanefi Fıkhını inceleyen (711/1310) *Kanz el-Dakâik fi Furû' el-Hanefiyyah*'si üzerine yazılmış bir tefsirdir. Zeyle'î bu şerhin adını *Tabyin el-Hakâik* koymuştur.[67]

**30. Kâdî Hân (1):** Bu kitap Hanefi hukukçusu Fahreddin Hasan b. Menşur el İzcandî el-Fargânî Kadıhân/Kazıkhân'ın

[65] Yazar için bk. Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifîn*, C. 1, s. 398; ve Ahmed Akgündüz, "Itkânî," *DİA*, C. 23, s. 464-465. Bu eserin yaklaşık on iki el yazması kopyası Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır; bk. al-Majma'al-Maliki li-Buhûth al-Hadarah al-İslâmiyyah, Mu'assasât Al al-Bayt, *al-Fihris al-Shamil li-al-Turath al-Arabî al-İslâmi al-Makhtut: al-Fiqh wa Usûlu-hu*, Amman: Mu'assasât Al al-Bayt, 199-, C. 6, s. 368-381 (*MÂB, al-Fiqh*).

[66] Bk.: Muhammad Mustafa Ramadan Sufayh, al-Bâbertî, *Sharh al-Talkhis*, Trablus, 1980; ayrıca Arif Aytekin, "Baberti" *DİA*, C. 4, s. 377-378. Eser için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 2034; Eserin 1830-37'de Kalküta'da litografisi yapılmıştır. Bu eserin yaklaşık elli el yazması kopyası Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır; ayrıca bk. *MÂB, al-Fiqh*, C. 6, s. 300-320.

[67] Yazar için bk. Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifîn*, C. 2, s. 365. Eser için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 1515. Bu eserin yaklaşık altmış el yazması kopyası Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır; ayrıca bk. *MÂB, al-Fiqh*, C. 2, s. 242-261.



(592/1196) fetvalarından oluşan *Fetâvâ Kadıkhâniyyah/Kazıkhâniyyah* adlı bir koleksiyondur.[68]

**31. Hulâsa (1):** Bu kitap, Hanefi hukukçusu İftikâr ed-Din Tahir b. Ahmed el-Buhârî'nin (543/1147) fetvalarından oluşan *Hulâsat el-Fetâvâ* adlı bir eserdir.[69]

**31. Kâmûs (1):** Bu kitap, gezgin Macd ed-Din Muhammed b. Yakup el-Firuzabâdî (817/1414) tarafından yazılan, *el-Kâmûs el-Muhît ve el-Kâbûs el-Vâsit el-Câmi li-mâ Dahaba min Kelâm el-Arab Şamâtît* adlı Arapça bir sözlüktür.[70]

**33. Cevherî (1):** Bu kitap, İsmail b. Hammad el-Cevherî el-Fârâbi (393/1003) tarafından yazılan *el-Sihâh fî el-Lugah* adlı Arapça bir sözlüktür.[71]

**34. Tâcü'l Esmâ (1):** Bu kitabın *Tâc el-Esmâ fî el-Lugah* adlı sözlük olduğu anlaşılıyor. Hacı Halife [Kâtip Çelebi] bu

[68] Yazar için bk. Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifîn*, C. 1, s. 594, İbn Abi al Wara, *al-Jawahir al-Mudiyyah*, 1: 326-327; ve Ahmet Özel, "Kâdîhân", *DİA*, C. 24, s. 121-123. Eser birkaç kez basılmıştır, ilk edisyonu 19. yüzyılda Kahire al-Matbaah al-Maymuniyyah tarafından yapılmıştır, ayrıca bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 1227-1228; ve Mevcut kopyaları için bk. Brockelmann, *GAL*, V. 1, s. 643-44.

[69] Yazar için bk. Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifîn*, C. 2, s. 9; İbn Abi al Wafa, *al-Jawahir al-Mudiyyah*, C. 2, s. 10-11; M. Esat Kılıçer, "Buhari, Tahir b. Ahmed," *DİA*, C. 6, s. 376. Eser son olarak Quetta'da al-Maktabah al-Rashidayyah tarafından 2002'de basılmıştır, Ayrıca bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 718. Bu eserin yaklaşık elli el yazması kopyası Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır. Ayrıca bk. *MAB, al-Fiqh*, V. 3, s. 1031-1045.

[70] Yazar için bk. H. Fleisch, "al-Firuzabâdi," *EI 2*, ve Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifîn*, V. 3, s. 777; Eser için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 1306-1310. Bu eser birkaç kez basılmıştır, ilki 1817 Kalküta ve 1865 Bulak basımlarıdır.

[71] Yazar için bk. L. Kopf, "al-Djawhari," *EI 2*, and Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifîn*, V. 1, s. 362; Eser için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 1071-1073. Eserin ilk basımı Bulak 1865 olmak üzere birkaç kez basılmıştır.

kitapta, "Zemahşerî'nin *Kitâb el-Esmâ*'sının[72], Meydânî'nin *Kitâb es-Sâmi*'sinin[73] ve el-Cevherî'nin *Sihâh*'ının bir araya getirildiğini ve kitabın *Sihâh*'ın tertibine göre düzenlendiğini" söylüyor. Kâtip Çelebi, hâlâ iki adet isimsiz kopyası Süleymaniye Kütüphanesi'nde mevcut olan bu eserin derleyeninden bahsetmiyor.[74] Brockelmann, bu adı taşıyan ve kim olduğu bilinmeyen Nur Allah el-Halabi diye birisine atfedilen bir başka Süleymaniye el yazmasından bahsetmektedir, ancak bu yazmayı diğer ikisiyle karşılaştırmak için inceleyemedik.[75]

**35. Tevzîh (1):** Bu kitap, es-Sadr eş-Şariah et-Tâni Ubeyd Allah b. Mes'ud el-Mahbûbi el-Buhârî'nin (747/1346) Hanefi fıkhı hakkındaki kendi eseri *Et-Tenkîh fî el-Usûl* üzerine yazdığı *Et Tavdih fî Hall Gavâmid et-Tenkîh*' adlı tefsirdir.[76]

**36. Telvîh (1):** Bu kitap Sadr el-Şeriah el-Buhâri'nin *Tenkîh el-Usûl*'ü üzerine Sa'deddin et-Taftazânî (791/1389) tarafından yazılan (bk. 3. madde) *Et-Telvîh fî Keşfhakâ'ik et-Tenkîh* adlı bir tefsirdir. Hacı Halife (1067/1657) bu eseri "bu

[72] Zemahşerî'nin *Kitabü'l-Esmâ*'sı (bk. yukarıdaki 1. madde) artık kaybolmuş gibi gözüküyor.

[73] Bu, Ahmad b. Muhammad al-Maydani al-Naysaburi (518/1124)'nin *Kitab al-Sami fi al-Asâmi*'sidir, bk. Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifin*, V. 1, s. 240. Mevcut kopyaları için bk. *GAL*, s. 1, s. 506-507.

[74] Bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 268. Bunlar, MS Kadizâde Mehmet 526 ve MS Yeni Cami 1122, sırasıyla 898 ve 964'te kopyalanmışlardır. Yani, burada sunulan *fermandan* önce.

[75] Bu, MS Süleymaniye 811'dir; bk. *GAL*, s. II:924.

[76] Yazar için bk. Brockelmann, *GAL*, s. II, s. 300 ve İbn Qutlubughah, *Taj al-Tarajim fi Tabaqat al-Hanafiyyah*, (Ed.: Gustav Fluegel), Leipzig: Brockhaus, 1862, s. 168. Bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 496-499. Eser ilk olarak 1904-1906'da Kahire'de al-Maktabah al-Khayriyyah tarafından basılmıştır. Eserin yaklaşık elli el yazması kopyası, Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır; ayrıca bk. *MÂB, al-Fiqh*, V. 2, s. 918-942.



alandaki her öğrencinin peşinden koştuğu" bir kitap olarak tanımlıyor.[77]

**37. Hasan Çelebî (1):** Bu kitap, Hasan Çelebi b. Muhammed Şâh el-Fenârî tarafından (886/1482) el-Taftazânî'nin tefsiri *Telvîh* üzerine yazılan basitçe *Hâşiyah alâ et-Telvîh Şerh et-Tenkîh* olarak adlandırılan bir tefsirdir.[78]

**38. Pezdevî (1):** Bu kitap, Hanefi fıkıh âlimi Fahr el-İslâm Ali b. Muhammed el-Pezdevî (482/1089) tarafından yazılan *el-Usûl* adlı eserdir.[79]

**39. Keşf:**[80] Bu kitap, meslek hayatını Maveraünnehir'de geçiren Alaeddin Abdüllaziz b. Ahmed el-Buhârî (730/1330) tarafından Pezdevî'nin *Usûl*'ü üzerine yazılan *Keşf el-Esrâr* adlı bir tefsirdir.[81]

[77] Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 496. Eser ilk olarak 1904-1906'da Kahire'de al-Maktabah al-Khayriyyah tarafından basılmıştır. Eserin yaklaşık elli el yazması kopyası Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır; ayrıca bk. *MÂB, al-Fiqh*, V. 2, s. 771-790. Bu eser Bilge tarafından, *İlk Osmanlı Medreseleri*, s. 50'de yanlışlıkla Sharaf al-Din Ahmad b. al-Hasan al-Hanafi (771/1369)'nin *Tanqih al-Ahdâth fi Raf al-Tayammum al-Ahdâth*'ı üzerine bir şerh olarak belirtilmiştir.

[78] Yazar için Kahhalah, *Mu'jam al-Mu'allifin*, s. 544, ve Cemil Akpınar, "Hasan Çelebi, Fenârî", *DİA*, C. 16, s. 312-315; eser için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 496. Eser ilk olarak 1904-1906'da Kahire'de al-Maktabah al-Khayriyyah tarafından basılmıştır, Eserin yaklaşık otuz el yazması kopyası Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır; ayrıca bk. *MÂB, al-Fiqh*, V. 3, s. 382-387.

[79] Yazar için Kahhalâh, *Mu'jam al-Mu'allifin*, V. 2 s. 501; eser için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 112-113. Eser ilk defa İstanbul'da 1890'da basılmıştır.

[80] Belgenin aslında, bu referansın altında cilt sayısını gösterecek herhangi bir rakam verilmemiş.

[81] Yazar için bk. Kahhalâh, *Mu'jam al-Mu'allifin*, V. 2, s. 157-58; İbn Abi al Wafa', *al-Jawahir al-Mudiyyah*, V. 2, s. 96-97; ve Fahrettin Atar, "Abdülaziz el Buhari", *DİA*, C. 1, s. 186-187, eser için bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, s. 112. Eser ilk olarak al-Pazdawî'nin

## 1.3. Değerlendirme ve Sonuç

Şimdi *Medâris-i Hâkâniye*'nin müfredatını incelemeye geçebiliriz. Bu analizin genel amacı ilk olarak söz konusu müfredatın bize Osmanlı İslâmının resmî kimliği konusunda, eğer mümkünse, ne ifade ettiği sorusunu cevaplamak ve ikinci olarak bu müfredatın bize İslâmi bilim geleneklerinin tarihsel gelişimi konusunda, yine eğer mümkünse, ne anlatmaya çalıştığını belirlemektir.

*Medâris-i Hâkâniye*'nin müfredatındaki 39 başlık, şu konu alanlarına girmektedir: 12 adet tefsir kitabı, 12 adet hadis kitabı, 5 adet fıkıh usûlü kitabı, 7 adet fürû u fıkıh kitabı –böylece toplamda 12 adet fıkıh kitabı oluyor– ve 3 adet Arapça sözlük. Burada hemen göze çarpan şey gramer, sentaks veya mantık gibi hazırlık niteliğindeki derslerle ve *teoloji (kelam)* gibi medrese programının orta seviyesine ait olduğunu bildiğimiz derslerle ilgili kitapların olmayışıdır. Dolayısıyla söz konusu müfredatın içeriği, bizim *Medâris-i Hâkâniye*'nin medrese hiyerarşisinde en üst seviye, söz konusu müfredatın daha çok tüm hazırlık niteliğindeki derslerin tamamlanmasından sonra alınan birtakım ileri düzey çalışmalar olduğu şeklindeki başlangıçtaki tespitimizi teyit etmektedir. Elbette ki elli-beş ciltlik[82] bu müf-

*Usûl*'ü ile beraber İstanbul'da 1890'da basılmıştır. Eserin yaklaşık elli el yazması kopyası, Süleymaniye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır.

[82] Burada dikkat edilmesi gerekir ki bazı eserler için verilmiş cilt sayıları biraz kafa karıştırıcıdır. Örneğin, Kurtubî'nin *Câmi'ul Ahkâm*'ı bir ciltmiş gibi gösteriliyor. Ancak eser verilenden daha uzundur. Elbette mevcut kopyaların hiçbiri tek bir ciltle sınırlı değildir (bk. *MÂB, al-Tafsir*, s. 261-270). Bu durum Shams al-Din al-Isfahânî'nin tefsiri için de geçerlidir (*MÂB, al-Tafsir*, s. 405-406). Belki de verilen rakamlar cilt sayısından başka bir şeyi göstermek için verilmiştir. Ancak cilt için verildiğini düşünmek daha normaldir. Müellifin bazı durumlarda cilt sayısına dikkat etmediği ve yanlış yazmış olabileceği de muhtemeldir, ancak bunu referansların hemen ardında verilen "toplam elli-beştirler" ifadesiyle bağdaştırmak da güçtür.



redat, tefsir, hadis ve Hanefi fıkhı konularına yönelik etraflı bir bilgi sağlayan titiz ve emek isteyen bir müfredat programı anlamına gelmiş oluyordu.

Müfredattaki tefsir eserlerine dikkatle bakıldığında, en çarpıcı özelliğin *Kur'an* tefsiri konusunda Zemahşerî'nin (538/1144) *Keşşâf*'ının müfredat içerisinde merkezî bir konumunun olmasıdır. *Keşşâf* dışındaki diğer 11 tefsirden 8'i, şu veya bu şekilde ondan türemiş ve hattâ kalan 3'ü de kronolojik olarak hemen onun ardından gelmiştir. Bu, belki de onun Osmanlı üst düzey medrese eğitiminde *Kur'an* tefsiri tarihi için bir çeşit dönüm noktası olarak algılandığını göstermektedir. Diğer taraftan *Keşşâf*'ın müfredata dâhil edilmesi çok da şaşılacak bir şey değildir: Zemahşerî'nin kendisi de, Osmanlılar gibi, mezhep olarak Hanefi ve etnik köken olarak da Türk'tü. Ve söz konusu bu müfredatın ilânı ile *Keşşâf*'ın yazılması arasındaki yüzyıllarda bu esere yönelik yaygın kabul, eserin yaklaşık 100 adet tam kopyasının hâlâ ilk zamanları olan H. 550-950'den kalabilmiş olmasında görülmektedir.[83] Ancak *Keşşâf*'ın sadece müfredatta herhangi bir tefsir olarak değil de Osmanlı eğitim programında yer alan temel *Kur'an* tefsiri olarak seçilmesi, Zemahşerî'nin sorunlu (problematik) itikâdî kimliği göz önüne alındığında, bir hayli manidardır: Zemahşerî bir Mutezilîydi[84] ve 10./16. yüzyıl Sünnî dünyasında Mutezilik'in çoğunlukça ehlisünnet inanışı dışında olduğu kabul edilmekteydi. Ve aslında, "açık sözlü bir Mutezilî kitabı"[85] olarak adlandırılan *Keşşâf*, Mutezili olmayanlar tarafından genellikle *Kur'an* tefsirinin dili ve belâgati açısından mükemmel, ancak itikadî noktadan hatalı

[83] Bk.: *MÂB, al-Tafsir*, s. 155-166.

[84] Zemahşerî'nin "geniş çaplı, katolik (katı) Muteziliği" konusunda bk. Wilferd Madelung, "The Theology of al-Zamakhshari," *Actas DelXII Congreso de la U.E.A.I. (Malaga, 1984)*, Madrid: Union Europeenne d'Arabisants et d'İslamisants, 1986, s. 484-495, 495.

[85] Madelung, "The Theology of al-Zamakhshari," s. 485.

ve sakıncalı görülmekteydi.[86] İşte bu nedenle, söz konusu müfredat listesinde yer alan diğer *Keşşâf* şerhlerinin yazarları –el-Kutup el-Şirâzî (570/1311), Sa'd ed-Din el-Taftazânî (791/1389), Fakr ed-Din el-Çârperdî (746/1346) ve Şeref ed-Din el-Tîbî (743/1342)– sürekli aralarda müdahalede bulunup Zemahşerî'nin daha belirgin Mutezilî yorumlarını düzeltmeye çalışmışlardır. Diğer yandan Beyzâvî de, daha önce de belirtildiği gibi, Zemahşerî'nin *Keşşâf*ının başarılı bir biçimde kısaltılmış ve düzeltilmiş baskısı olan tefsirinde[87] (716/1315), sorunlu bir ölçüde Zemahşerî'nin Mutezilî yorumlarını yansıtan içeriği yeniden düzenlemiş ve onu Eş'ârî yorumlarına uyumlu hale getirmiştir.[88] (Muhtemelen bu nedenden ötürü 12./18. yüzyılda Beyzâvî'nin tefsiri, Zemahşerî'ninkini yaygınlık ve itibar açısından geride bırakmıştır.)[89] *Keşşâf* üzerine yazılmış şerhlerin *Keşşâf*'in metnini sadece ayrıntılı bir biçimde açıklamakla kalmayıp çoğu zaman ona ters düşmüş olmaları, aynı zamanda muhtemelen öğrencilerin tefsir ilminde münazara diyalektiğine alıştırılmalarına da hizmet etmiştir. Benzeri bir şey, tefsirini *Keşşâf*'a ve Şafiî-Eş'ârî bir âlim olan Fahr ed-din er-Râzî'nin (606/1210) *MeFatih el-Ğayb*'ına –ki bu ikincisi "Mutezile karşıtı" duruşuyla bilinmektedir– dayandıran Şems ed-din el-İsfahânî (749/1349) tefsirinin müfredata dâhil edilmesiyle de gerçekleştirilmiş olabilir.[90] Ayrıca, müfredat için seçilmiş *Keşşâf* şarihlerinin, Osmanlıların aksine, Maturidî değil de Eş'ârî olmaları da dikkate değerdir –müfredattaki varlıkları Şeyhülislâm kurumu adına, en azından dinî bilgi ve tefsir açısından doktrinsel bir kapsayıcılık anlamına gelmektedir. Hiç şüphesiz bunun, tüm bu eserlerin Eş'ârî ve Maturidî mezheplerinin temel öğretilerinin büyük ölçüde kaynaştığı bir dönem olan Hicri 8. yüzyıl-

[86] Âlimlerin *Keşşâf* konusunda fikirleri için bk. Muhammad Husayn al-Dhahabi, *al-Tafsir wa al-Mufassirun*, Beyrut: Dar al-Qalam, C. 1, s. 435-442.

[87] J. A. Robson, "al-Baydâwî," *EI 2*.

[88] Lupti İbrahim'in şu eserlerine bakınız: "The Concept of Divine Justice According to al-Zamakhshari and al-Baydâwî," *Hamdard Islamicus,* 3/1, (Bahar 1980), s. 3-17; "The Place of Intercession in the Theology of al-Zamakhshari and al Baydâwî," *Hamdard Islamicus,* 4/3, (Güz 1981), s. 3-9; "Discussions About the Attributes of God Between al-Zamakhshari and al-Baydâwî," *Hamdard İslamicus,* 5/4, (Kış 1982), s. 3-23; ve "A Comparative Study of the Views of az-Zamakhshari and al-Baydâwî About the Position of the Grave Sinner", *Islamic Studies,* sayı: 29 (1982), s. 55-73.

[89] İzgi'nin kitap listesi incelendiğinde, anlaşılıyor ki *Keşşaf*, söz konusu müfredatın yayımlanmasından birkaç on yıl önce Taşköprizâde tarafından okutulmuştur; (ayrıca, Taşköprîzâde söz konusu müfredatta bulunmayan bir *Keşşaf* tefsiri (el-Şerif'ül Cürcani'nin) de okutmuştur) 11./17. yüzyılda Seyyid Feyzullah Efendi tarafından (ismi olmayan tefsirleriyle birlikte) da okutulmuştur. 12./18. yüzyılın ikinci yarısında Nebiefendizâde tarafından da okutulmuştur. Beyzâvî'nin *Envar'ül tenzil*'i İzgi'nin kitap listelerinin çoğunda geçer, Taşköprîzâde ile başlar, ama özellikle 11./17. ve 12./18. yüzyıldan olanlarda, yani İzgi'nin Cetvel 7'sinin adı bilinmeyen 11./17. yüzyıl yazarı, Kâtip Çelebi, (1067/1658), İshak el-Tokadî (1100/1689), Seyyid Feyzullah Efendi (1115/1703), Nebiefendizâde (1200/1785), Bursalı İsmail Hakkı (1037/1725), *Kevâkib-i Seb'a* (1155/1741'de yazılmış)- onu şu ifadelerle tanımlar: "maksad-ı aksa ve matlâb-ı a'lâ olan 'ilm-i tefsir-i şerif", –ve Erzurumlu İbrahim Hakkı (1194/1780) onu tefsir ilminin nihayeti olarak tanımlar. Bk.: İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim, I*, s. 163-176. Beyzâvî'nin tefsirinin 12./18. yüzyılda Osmanlı sarayında yapılan ilmî tartışmalarındaki önemi için bk. Madeleine Zilfi, "A Medrese for the Palace: Ottoman Dynastic Legitimation in the Eighteenth Century", *Journal of the American Oriental Society,* V. 113 (1993), s. 184-191, s. 186-187; Beyzâvî'nin tefsirinin 12./18. yüzyılda İstanbul'da halk törenlerinde okunmasıyla ilgili bk. Mouradgea d'Ohsson, *Tableau général de l'empire ottoman,* Paris: L'imprimerie de Monsieur Firmin Didot, 1788-1824, 7 vols, 2:468-469. Genel olarak, *Envâr'ül Tenzîl*'in *Keşşâf*'tan daha fazla mevcut kopyası vardır; bk. *MÂB, al-Tafsir*, s. 280-334 ve s. 155-188.

[90] Bk. McAuliffe, *Quranic Christians*, s. 63-71.

da yazılmış olmasıyla ilgisi var.[91] (Ne yazık ki elde ettiğimiz belge, medrese programının orta seviyelerindeki din dersleri için belirlenmiş eserleri içermiyor.)[92] Ancak son tahlilde açık olan şudur: Zemahşerî'nin tefsiri o kadar mükemmel addedilmişti ki, Mutezili içeriğine rağmen –ve de müfredatta yer alan ancak temel eserlerden biri olmayan Necm el-Din Ebu el-Hafs el-Nasafi (537/1142) gibi önemli bir Maturidî'nin *el-Teysir fî el-Tefsir* adlı uzun tefsirinin varlığına rağmen– *Medâris-i Hâkâniye*'lerin tefsir programlarının temel eseri haline gelmişti.

*Keşşâf,* daha çok bir *Tefsir bî er-Ray*'dır –yani, yazarının *Kur'an* metnini doğrudan yorumlamaya çalışması sonucu ortaya çıkan bir tefsirdir. Söz konusu müfredatta ayrıca– esasen daha eski *Kur'an* tefsirlerinin açıklamalarından oluşan –*Tefsir bi el-Matur* olan bir eser de var. Bu eser, ünlü Mısırlı âlim Celaleddîn es-Suyûtî'nin (911/1505) İslâm'ın ilk dört asrında derlenmiş olan birkaç tefsirden alınan notlardan oluşan *El-Durr el-Mantûr*'udur. Eserde yer yer Suyûtî'nin kendi söylemleri geçer. Bu eserin müfredatta bulunması, öğrencilere ilk dönem İslâm tefsirlerine yönelik geniş bir yelpaze sunmaktadır. Suyûtî'nin söz konusu müfredatın hazırlanmasından sadece altmış yıl önce ölmüş olması gerçeği, hem onun ne kadar hızlı bir biçimde tarihî şöhreti olan bir âlim olarak tanınmış olduğunu hem de Osmanlı devlet düzeninin yeni eserlere açık olduğunu göstermektedir. Suyûtî, bu dinî kitaplar arasında yer alan en yakın tarihli yazardır.

Ayrıca *Keşşâf,* her şeyden önce fıkıh odaklı bir tefsir değildir; söz konusu bu müfredatı hazırlayanlar bunu muhtemelen kabul etmişler ki müfredat listesine Kurtubî'nin (671/1273) *el-Câmi fi Ahkâm el-Kur'an*'ını eklemişler. Listedeki tüm fıkıh ki-

[91] Bu konuda, bk. Wilferd Madelung, "The Spread of Maturidism and the Turks", *Actas do IV Congresso de Estudos Arabes e Islamicos, Coimbra-Lisboa,* 1968, Leiden: E. J. Brill, 1971, s. 109-168.

[92] Medreselerde okutulan teoloji eserleri konusunda, bk. Yazıcıoğlu, *Le kalâm et son rôle...*, s. 54-65.



taplarının, aşağıda göreceğimiz gibi, Hanefi olan âlimlere ait olduğu göz önünde tutulunca, Kurtûbî'nin bir Mâliki olması da dikkate değerdir. Kurtûbî'nin tefsirinin seçilmesinde, muhtemelen onun fıkıh odaklı *Kur'an* tefsirlerinin en uzunu ve en az fırkacı özelliğe sahip olması etkili olmuştur. Kurtûbî tefsirinde farklı fıkıh mezheplerinin görüşlerine yer verir, hattâ bazen Mâlikilikten farklı bir görüşe de taraf olur.[93]

Programı hazırlayanların Sufi bir tefsire de yer vermeyi ihmal etmemiş olmaları gerektiği gerçeği elbette ki çarpıcıdır. Zira bu, Sufi hermeneutiği çalışmasının, resmî Osmanlı İslâmının 10./16. yüzyıl ortası temsilcilerinin eğitimi için vazgeçilmez bir rolünün olduğunu gösterir. Söz konusu böyle bir eserin, Muhyiddin İbn Arabî düşüncesinin bir takipçisinin olması gerektiği de önemlidir -Abdürrezzak El-Kâşânî'nin (730/1329) tefsiri, daha önce de belirtildiği gibi, tarih boyunca İbn Arabî'ye atfedilegelmiştir. İbn Arabî'ye yönelik kabulün Arap dünyasının bazı bölgelerinde çok karışık olmasına rağmen, Osmanlı Devleti ona çok fazla saygı göstermiştir. Nitekim türbesi Kanunî Sultan Süleyman'ın babası Yavuz Sultan Selim tarafından restore edilmiş, büyüklüğü Yavuz Sultan Selim'in Anadolu Kazaskeri (daha sonradan Süleyman'ın ikinci Şeyhülislâm'ı olan) Kemalpaşazâde'nin ünlü fetvasıyla tasdik edilmiş ve eserleri Osmanlı medreselerinde okutulmuştur.[94] Ebussuud Efendi'nin Sultan

[93] Bk. al-Dhahabi, *al-Tafsir wa al-Mufassirîn,* C. 2, s. 503-506.

[94] Bk.: A. Ateş, "İbn al-Arabi, Muhyi al-Din," *EI 2*; ve Hüseyin Atay, "İlmi Bir Tenkit örneği Olarak İbn Kemal Paşa'nın Muhyiddin İbn Arabî Hakkında Fetvası," (Ed.; S. Hayri Bolay, Bahaeddin Yediyıldız ve Mustafa Sait Yazıcıoğlu), Tokat Valiliği Şeyhülislâm İbn Kemal Araştırma Merkezinin Tertip Ettiği, *Şeyhülislâm İbn Kemal Sempozyumu Tebliğler ve Tartışmalar (Tokat 26-29 Haziran 1985)*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1986, 263-275. Mustafa Tahralı, "A General Outline of the Influence of Ibn Arabi on the Ottoman Era," *Journal of the Muhyiddin Ibn Arabi Society 26 (1999)*, s. 42-54, İbn Arabi'nin kabul tarihi konusunda belki de aşırı Arap-merkezli olan

Süleyman'la yazışmalarında İbn Arabî'yi otorite olarak göstermesi de dikkate değerdir.[95] Son olarak, söz konusu müfredatın hiçbir *'Ulûm al-Kur'an* –*Kur'an* bilimleri– eseri içermediği de belirtilmelidir; bu dersi öğrenciler muhtemelen orta seviyede almış olmalılar, ancak bunu doğrulayan hiçbir belge yok.

Müfredatta yer alan ikinci ders Hadistir. Burada ilk olarak belirtilmesi gereken nokta, meşru Hadis kitaplarından sadece ikisinin bütünüyle yer almış olmasıdır: Buhârî (256/870) ve Müslim'in (259/874) *Sahîh*'leri. Diğer Hadis koleksiyonları, İbn Esîr'in (606/1210) *Câmiü'l Usûl*'ü içerisinde görünmektedir. Bunlar daha önce de belirtildiği gibi, Buhârî, Müslim, Tirmîzî (279/892) Nesâî (303/915), Ebu Davud'da (275/ 888) ve Mâlik'in (179/795) *Muvattâ*'sında bulunan tüm Hadislerin metinlerinden oluşmaktadır, ancak isnatları içermemektedir. Buhârî'nin *Sahîh*'i üzerine üç uzun şerh ve bir tane de Müslim'in *Sahîh*'i üzerine şerh bulunmaktadır, ancak diğer koleksiyonlarla ilgili bir şerhe yer verilmemiştir. Açıkça anlaşılmaktadır ki Buhârî ve Müslim'in *Sahîh*'leri, söz konusu bu Osmanlı programını hazırlayanlarca diğer Hadis koleksiyonlarından daha üstün görülmüştür.[96] Bedrettin'ül Aynî (855/1451) ve İbn Hacer'ül Askalânî'nin (852/1448) Hadis şerhlerinin müf-

yönelimine karşı önemli bir karşı denge sunuyor, Alexander Knysh, *İbn Arabi in the Later Islamic Tradition: The Making of a Polemical Image in Islam,* Albany: State University of New York Press, 1999.

[95] Ebussuud'un Süleyman'la yazışmasında İbn Arabî'den bahsetmesi ve şu ifadeyle başlaması "*Şeyh Muhyiddin-i Arabi Naqlider-kih*", bk. *Mecmua-i Meyli, MS Gazi Husrev Beg, I,* 2012, 75a.

[96] Taşköprîzâde (968/1561), söz konusu programın yayımlanmasından birkaç on yıl önce yazar, Buhari'nin *Sahîh*'inin *Miftah/hariç* ve *dâhil/altmışlı* (60 akçe) medreselerinde okutulduğunu söyler. Yaklaşık iki yüzyıl sonra 1155/1741'de yazılan *Kevâkib-i Seb'a*'da ve Ziyâ'u d-Din Ahisqavi (1218/1803)'nin verdiği programda, altı büyük Hadis külliyatının tamamının medreselerde okutulduğu yazar. Bk. İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim 1,* s. 170-71, 166, ve 173.



redatta yer alması ilginçtir, zira bu iki âlimin şerhleri konusunda bir anlaşmazlık yaşadıkları, İbn Hacer'in özellikle Aynî'nin Buhârî şerhine yönelik bir tartışmaya girdiği bilinmektedir.[97]

Müfredatta bütüncül bir şekilde yer alan diğer bir Hadis eseri de üzerine yazılmış üç şerhle birlikte, Bağâvî'nin (516/1122) *Masâbih al-Sunnah*'ıdır. Bu eser, meşru kabul edilen koleksiyonlardan seçilmiş ve konulara göre düzenlenmiş Hadisleri içermektedir.[98] Son Hadis eseri de *Masâbih al-Sunnah*'tan türeyen bir eserdir ve Veli el-Din el-Tibrîzî'nin (737/1337) *Masebih*'in genişletilmiş hali olan eseri üzerine Şerif el-Din el-Tîbî'nin (743/1342) yazdığı bir şerhtir. *Ulûm el-Hadis* veya metodolojik Hadis bilimleri üzerine yazılan bir eserin müfredatta yer almaması dikkate değer bir husustur. *Ulûm el-Kur'an*'da olduğu gibi, bu konu da orta seviyede okutulmuş olabilir; ancak bu konunun zaten müfredattaki *usûlü fıkıh* eserlerinde yeterince ele alındığı düşünülmüş de olabilir.

Programda yer alan on iki adet fıkıh eserinin tamamı, Osmanlı Devleti'nin resmî fıkıh mezhebi olan Hanefi fıkhını ele almaktadır. Osmanlı hukuk sistemi içerisindeki mahkemelerin, diğer fıkhî *mezhep*lerdeki insanların yaşadıkları bölgelerde bu mezheplerden olan hâkimleri elbette bulunmaktaydı. Ancak diğer yandan bu programdan öyle anlaşılıyor ki, devletin kendisinin başka bir mezhepten fıkıh âlimleri yetiştirmeye ilgisi yoktu. Öyle görünüyor ki diğer *mezhep*lerin hâkimleri (Cebel Amil'in On-iki İmamcı Şii hâkimleri de dâhil) eğitimlerini hem özel

[97] İbn Hajar, *İntiqad al-İ'tirad fi al-Radd ala al-Ayni fi Sharh al-Bukhari,* (Ed. Hamdi b. Abd al-Majid al-Salafi ve Subhi b. Jasim al-Samarra'i), Riyad: Maktabat al-Rushd, 1993; Meslekî rekabetleri konusunda bk. Anne Broadbridge, "Academic Rivalry and the Patronage System in Fifteenth-Century Egypt: al-Ayni, al-Maqrizi, and Ibn Hajar al-Asqalani", *Mamluk Studies Review,* V. 3 (1999), s. 85-107.

[98] Taşköprîzâde (968/1561), Nebiefendizâde (1200/1786)'nin kitap listesinde de yer alan Meşâbih'i okutmuştur, bk. İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim, 1,* s. 171 ve 169.

olarak hem de o mezheplerden kişilerin kurdukları *evkaf* tarafından desteklenen medreselerde almaktaydılar ve benzer bir biçimde ücretlerini de Osmanlı Devleti'nden değil de *mezhep vakıflarından* almaktaydılar.[99] Ancak Osmanlı Devleti, standart hale gelmiş fıkhî eserler üzerine ortak bir eğitim almış bir Hanefi hukukçu kadrosu oluşturma konusunda şüphesiz kararlıydı. Tercih edilmiş olan usûlü'l-fıkıh kitapları, el-Taftazânî'nin (791/1389) ve Hasan Çelebi el-Fenârî'nin (886/1482)[100] üzerine yazdıkları şerh eserleriyle birlikte Sadru'ş-Şerî'a el-Buhârî'nin (747/1346) *Tevdîh*'i ve Alâeddin Buhârî'nin (730/1330) üzerine yazdığı şerhle birlikte El-Pezdevî'nin (482/1082) *Usûl* adlı eseriydi. Burada dikkati çeken şey, daha eski eserlerdense, programın hazırlanmasından hemen iki buçuk asır öncesinde yazılmış eserler üzerinde durulmuş olmasıdır. Bu da programı hazırlayanlar tarafından şöyle bir anlayışın olduğunu açıkça gösterir: Hanefi fıkhı, en iyi eserlerin en eskiler değil de fıkhî kuramın tarihsel gelişimini dikkate alan ve yansıtan eserler olduğu (ki sadece en iyi eser olarak kabul edilenlerin müfredata dâhil edileceğini varsaymak makuldür) sürekli gelişen bir söylemdi.[101] İşte Osmanlı Devleti'nin 973/1565'te kutsallaştırmaya çalıştığı eserler bu çeşit Hanefi *usûl* eserleriydi.

[99] Bu daha fazla araştırma gerektiren bir konudur. Şii eğitimi konusunda, bk. M. Salati, "Toleration, Persecution and Local Realities: Observations on the Shiism in the Holy Places and the *Bilâd al-Shâm* (16th -17th Centuries)," in *Convegno sul tema La Shi'a Nell'Impero Ottomano (Roma, 15 Aprile 1991)*, Rome: Accademia Nazionale dei Lincei, 1993, s. 121-148, özellikle s. 133-143.

[100] El-Fenârî'nin tefsiri, Nebiefendizâde (1200/1786)'nin kitap listesinde de yer alır; bk. İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim, 1*, s. 169.

[101] Subtelny ve Khalidov'un şu ifadesine dikkat ediniz "12. yüzyıldan itibaren, çoğunlukla İranlı ve Orta Asyalı âlimlerin katkıları sonucu oluşan Hanefi fıkhındaki yeni gelişmeler, İslâm ilimleri müfredatına eski ders kitaplarının üstüne yeni otoriter metinlerin ve tefsirlerin eklenmesiyle sonuçlanmıştır" "the Curriculum of Higher Learning," s. 214.



*Fürû'u'l-fıkh* konusunda ise temel eser, üç şerhiyle birlikte –es-Sığnâkî'nin (711/1311) *en-Nihâye*'si, el-İtkani'nin (758/1356) *Gayet el-Beyan*'ı ve el-Bâbertî'nin (786/1384) *el-Ekmel*'i– okutulan el-Merginânî'nin *el-Hidâye* adlı kitabıydı.[102] El-Marğhînânî'ye ek olarak, üç *fetva* koleksiyonu daha kullanılmaktaydı: İftihar'üd-dîn El-Buhârî'nin (543/1147) *El-Hulâsa'sı*, Fahrettin Kadi Han'ın (592/1196)[103] *Fetavayi Kadiyâniyye*'si ve Hafız-ud-Dîn Nesefi'nin (711/1310) *Kenzul-Dekâik* adlı eseri üzerine ez-Zeylei'nin (743/1342) yazdığı şerh. Böylece müfredattaki tüm füru'u'l-fıkh eserleri H. 550 ile H. 800 arası döneme aitti. Bu da gene İslâm hukukuna yönelik, eşit geçerliliğe sahip kronolojik olarak sonraki bir yorumun bir öncekinin yerini alması gerektiği şeklinde bir gelişimsel tutumu göstermektedir.[104] Programda sözü edilen bu ikinci tür fürû'u'l-

[102] Şeyhülislâm Ebussuud'un kendisinin, Fatih Külliyesi'ndeki medreselerden birinde hoca iken, hem el-Taftazânî'nin *Telvîh*'ini hem de al-Merginânî'nin *Hidâya*'sını okuttuğu söylenir, bk. Imber, *Ebu's-Su'ud*, s. 11; *Hidâya* bir sonraki nesilde Taşköprîzâde tarafından okutulmuştur. Taşköprizâde onun medrese sisteminin *hariçten altmışlı* seviyelerine kadar okutulduğunu söyler. Ayrıca *Kevâkib-i Seb'a*'nın da 1155/1741'de medreselerde okutulduğundan söz edilir. *Hidâya*, *Nihâya* ve *Ekmel*'in hepsi de el-Tokadî (1100/1689) tarafından okutulmak için tavsiye edilir. Bk. İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim, 1*, s. 171, 165 ve 167.

[103] *Kadiyaniyye*'nin, aynı zamanda, *Kevâkib-i Seb'a*'da 1155/1741'de medreselerde okutulduğundan söz edilir; İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim, 1*, s. 165.

[104] Wael B. Hallaq, *Authority, Continuity and Change in Islamic Law*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, s. 189. Bk. Örneğin, al-Sarakhsi (483/1090)'nin Hanefi fıkhının ilk dönem bir eseri olan *Kitab al-Mabsut* kadar önemli bir eserin programda yer almaması sonuçta bu gibi eserler Osmanlı fakihleri için kütüphanelerinde referans olarak mevcuttu. İslâm hukukunun tarihî evrimi için, bk. Baber Johansen, "Legal Literature and the Problem of Change: The Case of the Land Rent," in Chibli Mallat (Ed.), *İslam and Public Law: Classi-*

fıkh eserinin bulunmasının sebebi şu basit gerçek de olabilir: medrese programının amacı mümkün mertebe en nitelikli hukuk adamları yetiştirmek olduğundan, bu kişilerin "yaşadıkları çağla ilgili ve gerekli davalara" âşina olmaları gerektiği konusunda bir kaygı vardı.[105] Toplamda 12 fıkıh eseri listesi, bir tane H. 5. yüzyıldan, 3 tanesi H. 6. yüzyıldan, 2 tane H. 7. yüzyıldan, 6 tanesi H. 8. yüzyıldan ve 1 tane de H. 9. yüzyıldan olan eserlerden oluşmaktadır. Böylece, Osmanlı Devleti tarafından 973/1565'te oluşturulan Hanefi fıkhı külliyatı, 500 yıl öncesinde 8./14. asırlarda yazılmış eserlerden oluşmaktaydı.

Toplam olarak, programda yer alan tarihleri belli 38 kitaptan sadece dördü H. 500'den önce yazılmıştır (ki bunların ikisi sırasıyla Buhârî ve Müslim'in *Sahîh*leri ve üçüncüsü de el-Cevheri'nin sözlüğüdür). Geri kalan 34 eser –*medrese* programını oluşturan külliyat– medrese döneminde yazılmıştı; yani H. 500'den sonraki dönemde. Bunların 7'si H. 6. yüzyıldan, 6 tanesi H. 7. yüzyıldan, 17 tanesi H. 8. yüzyıldan ve 5 tanesi de H. 9. yüzyıldandır. H. 10. yüzyıla ait hiçbir eser yoktur ve sadece iki eser Osmanlı hâkimiyetinde yaşayan yazarlar tarafından yazılmıştır –Orta Anadolu'da kadı olan Mahmud b. Hamza el-Karamanî (871/1468) ve *ilmiye* sınıfından pek çok yüksek rütbeli memur yetiştirmiş ilmî olarak önemli bir ailenin üyesi olan Hasan Çelebi el-Fenârî (886-1482).[106] H. 10. yüzyıldan hiçbir eserin olmaması belki de programı hazırlayan ilmî –bürokratik kültürün katı bir muhafazakârlığını gösterir– belki de o kadar güncel eserlerin henüz ilmî topluluğun onayını ala-

*cal and Contemporary Studies*, London: Graham and Trotman, 1993, s. 29-47.

[105] Hallaq bu ifadeyi, daha sonraki fetva koleksiyonu derleyicilerinin fetvaları dâhil etmede kullandıkları kriterleri açıklamak için kullanmış; bizce bu, söz konusu müfredata dâhil edilen aynı fetva koleksiyonlarının ve tefsirlerinin seçiminde de kullanılan muhtemel kriterler için de geçerlidir, bk. Hallaq, *Authority, Continuity and Change*, s. 188.

[106] *Fenâriler* konusunda, bk. J. R. Walsh, "Fenari-zâde," *EI2*.



cak kadar kendilerini ispatlamadığı düşünülüyordu. Elbette programdaki eserlerin bazıları –örneğin Taftazânî'nin *Telvîh*'i– bir önceki yüzyılın programında da yer almaktaydı,[107] gene de H. 9. yüzyıldan toplamda beş kadar eser olması bu muhafazakârlığın sınırlarını ve Osmanlı medrese programlarının gittikçe gelişen içeriğini tam olarak ifade etmektedir. Ayrıca kitaplardan ikisinin –İstanbul'da Süleymaniye Kütüphanesi'nde bugün sadece 3 el yazması kopyası ve dünya çapında sadece 6 tane kopyası kalan es-Sahûmî'nin *Minhal el-Yanâbi fî Şarh el-Meşâbih*'i[108] ve sadece iki veya üç kopyası kalmış olan yazarı belli olmayan lügat *Tâcü'l Esmâ*'nın[109] diğerlerine göre daha az biliniyor olması, bazı eserlerin âlimler arasında kısa süreli bir popülaritesinin olabileceğini (günümüzde de olduğu gibi) veya Şeyhülislâmlık makamında geçici bir beğeni görmüş olabileceğini, ancak neticede *ulema*nın saygı veya ilgisini daha fazla çekmeyi başaramadığını göstermektedir.

Bitirirken, ilk olarak analizin başında sorduğumuz iki sorudan ikincisi üzerinde tekrar duracağız: Söz konusu program bize İslâmi ilim geleneğinin gelişimi konusunda ne anlatmaktadır? Daha önce belirtilenlere dayalı olarak Kanunî müfredatının, İslâm'da ilmî kanonun (dinî metinlerin) tarihsel oluşumu konusunda muhafazakâr bir değişim sürecini yansıttığı söylenebilir. Ancak, önemle belirtmek gerekir ki Kanunî Sultan Süleyman döneminde gerçekleştirilen eğitim-reformlarından önce Osmanlı *medrese*lerinde tam olarak hangi kitapların okutulduğu konusunda daha iyi bir fikrimiz oluncaya kadar, –söz konusu programla Osmanlılar'dan önce gelen Türk Hanefi devletleri en belirgin olanlarından Selçuklu ve Memluklar dönemindeki medreselerin programları bir yana– bu programla 973/1565'ten önce Osmanlı medreselerinde kullanılan üst sınıf programı

[107] İhsanoğlu, "Ottoman Educational and Scholarly-Scientific Institutions", s. 376-377.

[108] Bk. yukarıdaki madde 20.

[109] Bk. yukarıdaki madde 34.

arasında ne gibi bir bağ (devamlılık) olduğunu tam olarak anlamamız mümkün olmayacaktır. Söz konusu müfredattan sonra gelen yüzyıllardaki Osmanlı medreseleri programlarının gelişimi konusunda ise, dipnotlarda bazı kitaplar üzerine devam eden çalışmalarla ilgili kısmî tespitlere yer verdik. Örneğin, *TSA E/2803/1* numaralı belgede verilen 12 fıkıh kitabının 6'sı, yani el-Merginânî'nin *el-Hidâye*'si, el-Siğnâki'nin *Nihâyah*'ı, el-Bâbertî'nin *Ekmel'i* ve Sadrül Şeria'nın *Kadıhâniyye* ve *Tevdîh*'i ve Taftazânî'nin *Telvîh*'i, bunların hepsi *Kevâkib-i Seb'a*'da (1155/1741) tanımlanan *medrese* programında görülür. Sadece bir tefsir eseri –el-Beyzâvî'ninki– hem bu yazıdaki programda hem de *Kevâkib-i Seb'a*'da görülür; ancak gerçek şu ki *Kevâkib-i Seb'a* toplamda sadece iki *tefsir* eserini referans göstermektedir. Bu da program öyküsünün tümünü anlatmadığı anlamına gelir. Diğer bir deyişle, eldeki verinin çok eksik olan yapısı, Kanunî müfredatının ne kadar zaman yürürlükte kaldığıyla ilgili herhangi anlamlı bir değerlendirmeyi ve de sonraki yüzyıllarda Osmanlı *medrese*lerindeki programın devamlılığı ve değişimiyle ilgili herhangi derinlemesine bir analizi imkânsız kılmaktadır. Ayrıca, şu anda Osmanlı programıyla çağın diğer büyük Türk Hanefi-Maturidî imparatorluğu olan Babür İmparatorluğu'nda okutulan eserler arasında bir karşılaştırma yapabilecek kadar gerekli donanıma da sahip değiliz.[110]

973/1565 tarihli devlet fermanının Kanunî Sultan Süleyman dönemi Osmanlı İslâmının resmî kimliği konusunda bize ne anlattığı sorusuna gelince; bir yandan, *Kur'an* tefsiri eserleri

[110] İlginç bir yazı için bk. Francis Robinson, "Ottomans-Safavids- Mughals: Shared Knowledge and Connective Systems", *Journal of Islamic Studies* V. 8 (1997), s. 151-184. Buradaki "Osmanlı Programı", Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri*'nden toplanmıştır. Moğol programı da Lucknow'da 12./18. yüzyılın ilk yarısında Nizâm al-Dîn Sihâlavi Firangi Mahalli (1161/1748) tarafından derlenen ve neticede Hint *medreselerinin* en önemli programı haline gelen ünlü *Dars-i Nizâmî* adlı eserinin bir versiyonudur.



bir dereceye kadar düşünce özgürlüğü olduğunu gösterir. Seçilen temel eser, Osmanlı Devleti'nin resmî mezhebinden –Hanefilik– olan, ancak Mutezilî itikada sahip bir Türk âlime aitti. Bunun üzerine yazılan şerhler de çoğunlukla, varlıkları hiç şüphesiz, daha önce de belirttiğimiz gibi, Eş'arîlik ile Osmanlı Devleti'nin benimsediği Maturidî itikadının yavaş yavaş bir araya geldiğini gösteren Şafî Eş'arîler'e aitti. Ancak, söz konusu –*Medâris-i Hâkâniye*'den mezun olanların neticede kendisiyle hizmet edip devleti temsil edeceği öncelikli araç olan– fıkıh olunca, Sultan Süleyman'ın müfredatının kimliği kesinlikle ve özelikle Hanefi idi. Osmanlı Devleti'nin, *ulema*sını yetiştirme konusunda diğer fıkhî *mezhep*lere ilgisi yoktu.

Suraiya Faroqhi

II

# 16. YÜZYIL SONLARINDA OSMANLI ULEMASI ARASINDA SOSYAL HAREKETLİLİK*

Osmanlı toplumunu oluşturan kesimler hakkında yapılan çalışmalar henüz çok yenidir. Geniş kapsamlı sonuçlara varılmadan önce köylü sınıfı, bürokrasi, *ulema* ve diğer kesimler hakkında kapsayıcı çalışmaların yapılması zaruridir. Bu çalışma 16. yüzyıl *ulemas*ı bu *ulema*nın hiyerarşi içindeki oluşumu ve hareketliliği konularına odaklanmaktadır. *Ulema* hakkında kaynak bulmak Osmanlı toplumunu şekillendiren diğer unsurlar hakkında materyal bulmaktan daha kolaydır çünkü diğer pek çok İslâmi

* Makalenin orijinal adı ve ilk yayımlandığı yer: "Social Mobility Among The Ottoman 'Ulemâ in the Late Sixteenth Century", *International Journal of Middle East Studies*, V. 4, No. 2, April, 1973, s. 204-218.
Çev.: Yusuf AYDIN



kültürde olduğu gibi o dönemde şairlerin ve âlim kişilerin hayatlarına yönelik büyük bir ilgi vardı.

Bu nedenle mevcut anlatı kaynaklarında *ulema* biyografilerini ihtiva eden derlemelere sıklıkla rastlanır. Osmanlı İmparatorluğu'nda bu derlemeler içerisinde en çok bilinenlerden biri Ahmed Taşköprîzâde'nin[1] *Şakâ'ik-i Nu'mâniyye* adlı eseridir. Bunu Atâî'nin[2] 1044/1634-5 yılında tamamladığı eseri ve bu eseri de 17. yüzyılın büyük kısmını kapsayan Uşşakîzâde'nin[3] eseri takip eder.

Bu çalışmanın temelini oluşturan Atâî'nin naklettiği biyografilerin hemen hepsi değişmez bir sıra izler. Her metnin başında biyografiye konu olan kişinin nereli olduğunu, çoğunlukla babasının adını ve/veya mesleğini çok sık olmasa da doğum tarihini buluruz. Zaman zaman diğer bazı önemli akrabaların isimleri de zikredilir.

Daha sonra Atâî bahsettiği kişinin daha meşhur olan hocalarını ve çoğu kez de bir makama aday olmasını sağlayan mülazemeti kendisine verenin adını yazar. Bundan sonra da söz konusu kişinin meşgul olduğu işlerin bir listesini buluruz. Başka bilgilerin olmadığı durumlarda bile bu konuda ve ayrıca ölüm tarihleri hakkında daima bilgi verilmiştir.

Ardından yazar, biyografilerde bahsettiği kişiler hakkında kendi yorumlarına yer verir. Bu yorumlar genellikle medhiye kabilindendir, fakat yazar bazı durumlarda oldukça eleştirel de olabilmiştir.[4] İfadelerine kişinin ilmî ilgilerinden ve yazdığı kitaplardan bahsederek devam eder. Çoğunlukla bu kitaplarının tam adlarını verir veya şiirlerinden alıntılar yapar. Sonra kişinin

[1] Ahmed Taşköprüzâde, *Şakâ'ik en-Nu'maniye*, tr. Mecdî Efendi, İstanbul: 1926.
[2] Atâî, *Hadîkatü'l-Hadayık fî Tekmileti'ş-Şakâyık.*
[3] H. J. Kissling, (ed.), *Uşakîzâde's Lebensbeschreibungen Brüthmer Gelehrter und Gottesmänner des Osmanischen Reiches im* 17, *Jahrhundret* (Zeyl-i Şakâyık), (Wiesbaden, 1965).
[4] *Atâî*, s. 271.

(varsa) kurduğu *vakıflardan* ve bazen de oğullarından bahseder. Ara sıra son kısımlarda tarihçilerin işine yarayabilecek bazı anekdotlara da yer verilir.

Biyografiler yazarın ele aldığı kişilerin ölüm tarihlerine göre düzenlenmiştir. Fakat bu kurala her zaman bağlı kalınmamıştır. Sultan III. Murad'ın tahtta bulunduğu dönemde (1574-95), içlerinden 31'inin biyografisi bulunan, (buna çeşitli tarikat *şeyh*leri dâhil değildir), 162 *âlim*den bahsedilmiştir.

Bu materyalden o dönemin *ulema*sına dair bazı sınırlı istatistikî bilgiler elde etmek mümkündür. Bu çalışmada, farklı sosyo-kültürel arka planlardan gelip de dinî bir kariyere adım atanların bunu hangi kolaylık veya zorlukla başarabildikleri ve sisteme bir kez dâhil olduktan sonraki ilerlemeleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için dönemin sosyal hareketliliği incelenmiştir.

Atâî'nin Sultan III. Murad'ın saltanatı dönemi içerisinde bahsettiği *ulema*dan ilk yüzü örneklem olarak seçilmiştir. Biyografiler hiçbir şekilde arzu edilen ölçüde tam olmadıklarından konuyla alâkalı tüm sorunlar araştırılamadı. Örneğin biyografilerde adı geçen kişilerin oğulları hakkında ayrıntılı bilgiler verilmesi bir yana bu oğullara nadiren değinilmiştir. Bunların izini sürebilmemiz için Sultan Murad'ın halefleri döneminde vefat eden *ulema* biyografilerine de uzanmamız gerekir. Çünkü babalar, özellikle herhangi bir dinî kurumun üyesi olduklarında, oğullarından daha fazla zikredilmişlerdir. Ayrıca öteki biyografik eserlerden de ek bilgiler almak mümkün olabilir.

Karşılaştığımız diğer bir sorun da, Atâî'nin biyografisini verdiği kişiyi hangi kriterlere göre seçtiğidir. Atâî'nin biyografilerine *kazasker*leri ya da İstanbul, Bursa, Edirne *kadı*larını dâhil ettiği açıktır fakat o orta dereceli bir *kadı*nınkinden başka hiçbir makamda bulunmamış pek çok kişinin ve hattâ düşük yevmiyeli *medreselerde* görevlerini sürdürürken ölenlerin biyografilerine de yer vermiştir. Tüm taşralı *kadı* ve müderrislerin biyografilerine yer verilmediği yeterince açık olmasına rağmen,



bazen neden bu kişilerin diğer benzer meziyetlere sahip olanlardan ziyade biyografilere dâhil edildiklerini söylemek güçtür. Daha düşük payeli *ulema*nın biyografisi, daha kısa tutulduğu ve bunlar ulemanın memleketinden ve meşgul olduğu işlerden başka çok az bilgi içerdiği için bu tarz soruları cevaplamada bize yardım etmezler.

Bu çalışmada bazı karmaşık sorunlar üzerinde durulmuştur. Bu sorunlardan biri mensubu olunan ailenin geçmişi ve hısımlar, diğeri *vakıf* ve vakıfların ulema kariyeri üzerindeki tesiri, bir diğeri ise yapılan yayınların fonksiyonudur. Ayrıca idari hiyerarşiye dâhil olanların ve Sultanın bizzat kendisinin sağladığı patronaj, kişinin memleketinin önemi ve dinî hiyerarşi mensuplarının ders verdiği *medreseler* de bazı ayrıntılarıyla ele alındı.

Yüksek payede bulunan *ulema*nın sağladığı patronaj, idarî görevlerde bulunan diğer yüksek payeli kişilerin sağladığı patronajdan daha resmî bir nitelik arz ediyordu. Bu durum ayrı bir araştırma konusu oluşturacağı için burada ele alınmadı. Bir makama aday olan kişinin belli başlı kimi büyük *ulema*nın (örneğin *kazasker*) maiyetinde hizmet etmesi gerekirdi ki, bu gereklilik büyük ulemaya mesleğe yeni dâhil olanlar üzerinde dikkate değer bir kontrol sağlar.

Biyografisi verilen kişilerin baba meslekleri incelendiğinde 100 kişiden 47'sinin ya baba adının veya mesleğinin belirtildiği görülür. 15 kişinin babasının *ilmiye* hiyerarşisi mensubu, burada kullanılan kriterlere göre Halep, Kudüs, Şam, Medine, Kahire, Bursa, Edirne, Mekke ve İstanbul *Kadısı* ayrıca Rumeli ve Anadolu *Kazaskeri* ve Şeyhülislâm olduğu bilinmektedir ki, bu onları biyografilerde ön sıraya taşımıştır.[5] 11 kişinin ve büyük ihtimalle buna ek olarak 8 kişinin babası da *müderris* ya da vilâyetlerde *kadıdır*. 5 kişinin büyük babasının ise dinî ya da idarî alanlarda makam sahibi kişiler olduğu söylenmiştir. Yuka-

[5] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilâtı*, C. VII, Ankara: TTK, 1965, s. 276.

rıda bahsedilen 5 kişinin dışında kalan diğer 4 kişinin de amcası dinî hiyerarşiye dâhil kısmen tanınmış kimselerdi. Bunun yanısıra 11 biyografide söz konusu kişiler diğer akrabalarıyla, genellikle kardeşler, aynı mevkide bulunmuş ve 8 *âlim* de evlilik yoluyla diğer dinî hiyerarşi mensuplarıyla bağ kurmuştur. Bu gibi akrabalık ilişkilerinden, evlilik yoluyla akrabalık kurulan kişiler tanınmış oldukları zaman bahsedilmiştir.

100 kişiden 56'sı hiçbir zaman *kadı* olarak görev yapmamış, fakat *medreselerde* ders vermiş ve üç kişi şehzâdelere veya vezirlere özel hoca [lala] olarak hizmet etmiştir. Eğer bunlar fıkıh mütehassısı [fakih] veya *müftü* olarak hizmet etmişlerse medreselerde hocalık vazifelerini devam ettirmişlerdir. Sadece *Şeyhülislâm* (veya baş *müftü*) bulunduğu makama görev yaptığı alan vasıtasıyla gelmemiştir. Fakat dinî hiyerarşinin kendisine sunabileceği en yüksek makama gelmeden önce genellikle *kazaskerlik* makamında bulunmuştur. Bu yüzden *müftü* veya *müderrislerle* birlikte değil *kadılarla* birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca örneklemdeki iki şehzâde hocası terfiler üzerinde sahip oldukları etkiden dolayı *kadılarla* birlikte değerlendirilmiştir.

Geri kalan 44 kişiden 29'u Halep *kadısı* ile *Şeyhülislâm* arasındaki payelerde bulunurken, 17 kişi de Halep *kadısın*dan daha aşağıdaki payelerde bulunuyordu. Yüksek payedeki *ulema*nın herhangi bir özel aile geçmişine sahip olup olmadığını bulmak için bu 29 kişi örneklemdekilerle tamamen aynı şekilde ayrıca incelenmiştir.

29 kişiden 6'sının ya da muhtemelen 7'sinin babası yüksek payede bulunan *âlimlerdi* (asıl örneklemdeki % 15'lik oranla kıyaslandığında % 21 ya da % 24.5). 9 ya da muhtemelen 10 kişi ise düşük payelerde bulunan *âlimlerin* çocuklarıydı (asıl örneklemdeki % 11-19 oranına karşı % 31.5-34). Yüksek dinî ya da idarî makamlarda bulunan büyükbabalara gelince ise oran % 14-17.5 iken asıl örneklemde % 5 olarak kalmaktadır. Amcalara bakılırsa, 29 kişi için oran % 7 ve asıl örneklem için genel olarak ise % 4'tür. *Kazaskerlik* makamına kadar gelebilmiş



on *ulema* için örneklem yüzde hesabı yapmaya imkân vermeyecek kadar küçüktür. Bununla birlikte Atâî'nin on kişiden sadece ikisinin babasının *ulema* ya da daimi idare mensubu olmadığını nakletmesi kayda değerdir.

Bu bağlam içinde ilginç olan bir şey de *ulema* arasındaki hayli yüksek *vakıf* kurma faaliyetleridir. Bu çalışmanın amaçlarından dolayı vakfedilen kütüphanelere vb. bu yazıda değinilmedi. Sadece camilere, *medreselere* ve hem dinî hiyerarşi mensuplarına hem de bizzat banilerin iyi eğitimli evlatlarına çok defa eğitim ve iş sağlayan hayır kurumlarına yer verildi.

Örneklemdeki 100 kişiden 8'inin *vakıf* kurduğu, buna ek olarak 4 kişinin de ailesinin zaten böyle *vakıflar* kurmuş oldukları kaydedilmiştir. En yüksek payede bulunan 29 âlimde ise, 29 kişiden 7'si (% 22.5) bani olarak zikredilmiş fakat bunlardan sadece birinin daha önce *vakıf* kurmuş bir aileden geldiği belirtilmiştir. Düşük kademeli dinî kurumlardansa aile *vakıflarında* kariyer yapmanın daha çok tercih edildiği görülür.

Ayrıca birçok *âlim*in kitap yazmayı faydalı bulması da ilgi çekicidir. Edebî türler içinde en çok tercih edilenler şiir ve *inşalar, fetvalar* ile *medreselerde* kullanmak için sınırlı sayıda şer'î metinler üzerine yazılmış *şerhler* ve *şerhlerin şerhleridir* (supercommentary). Biyografik eserlerde bahsedilen edebî çalışmaların bir listesini yapmak ve sonra da o dönemin edebî ürünlerinden ne kadarının muhafaza edildiklerini görmek için kütüphane kataloglarını incelemek faydalı olabilir. Popüler diğer bir edebî tür ise *ulema* biyografilerinin koleksiyonlarıydı ki eğer bunlar ulaşılabilir hale getirilselerdi Atâî'nin eseriyle mukayese edilmeleri faydalı olabilirdi.

Başka edebî türden çalışmalarla ilgilenen *ulema* sayısı çok azdır. Bir âlim Gazali'den Türkçeye çeviri yapmış ve Osmanlı hanedanının tarihini yazmıştır. Diğer bir âlim ise Arapçadan bir fabl kitabı tercüme etmiştir.[6]

---

[6] *Atâî* s. 257,259.

Bu metinlerin pek çoğu çoğaltılmadıklarından Gibb ve Bowen'a[7] göre metinlerin ne kadar geniş alanlarda dolaştıklarını söylemek zordur. Bu yüzden bir kişinin kariyeri ile edebî üretkenliği arasında somut bir bağ olup olmadığını söylemek imkânsız olsa da rakamlar çarpıcıdır.

İncelenen 100 kişinin 22'si *fetva, medreselerde* kullanmak için şerh ve şerh üzerine şerh, 16 kişi şiir ve *inşa* –en çok başvurulan inşa çeşidi *vakıf* metinleri derlemeleriydi– kaleme almıştır. Yedi ya da muhtemelen sekiz kişi de başka edebî alanlarla meşgul olmuştur. Birçok kişi, birden fazla kategoride metin yazdığından bu kişiler toplamda grubun % 33'üne karşılık gelmektedir.

En yüksek payedeki 29 âlimden *fetva, şerh* ve *şerh üzerine şerh* yazanların oranı % 42 (12 kişi), şiir ve inşa yazanların oranı % 21 (6 kişi) ve diğer edebî türlerde yazanların oranı % 3,5 (1 kişi)dir.

Bariz farklara sahip bu dağılımın ilk iki kategorisinin prestij kategorisi olması, *medrese* kullanımı için olan metinlerin *şiir* ve *inşalardan* daha önemli olması gerçeğiyle ilgisi olabilir. Tarihî metinlerin en yüksek payedeki *ulema* tarafından hiç rağbet görmemesi de ayrıca kayda değerdir. Bu iş esasen idarî hizmet mensuplarının bilgi alanı içindeydi. Bütün edebî alanlar birlikte ele alındığında 29 *âlim*den 15'i (% 52) birkaç türde kitap kaleme almıştı.

Bu rakamları değerlendirmek ve üzerinde yorum yapmak zordur, çünkü örneklemdeki 100 *âlim* bir bütün olarak dinî hizmet alanından rastgele seçilmiş değildir. Atâî muhtemelen düşük payedeki *ulema* arasından yüksek bir makama gelmeyi başaranların tümünü ve biraz ün sahibi olup ihtimal ki bu ün sayesinde ünü olmayan *ulema*nın önüne geçmiş olanları eserine

[7] H. A. R. Gibb ve Harold Bowen, *İslâmi Toplum ve Batı, Batı Medeniyetinin Yakın Doğu'daki Müslüman Kültürüne Etkileri Üzerine Bir Çalışma*, C. I, Böl.: 2 (Londra, 17), C. I, Böl.: 2, s. 160.



dâhil etmiştir. Bu bir dereceye kadar örneklemi oluşturan kişiler arasındaki yüksek edebî verimliliği açıklayabilir.

Esas örneklem zaten çok sayıda önemli kişiyi ihtiva ettiğinden, en yüksek payedeki 29 *âlim* ile bir bütün olarak örneklem arasındaki fark en çarpıcı olanıdır. Bu farklılığa göre, yüksek payedeki *ulema*nın daha fazla üretmesi Atâî'nin bu yönde bir seçim yaptığı düşünülerek göz ardı edilemez. Gerçekten de yüksek mevkideki *ulema* arasında açıkça daha çok yazma eğilimi olduğu görülür. Diğer faktörler muhtemelen bir kişinin hiyerarşi içindeki mevkisini sağlama almada daha önemlidir, fakat yayınlar da en azından dolaylı bir role sahip olmuş olmalıdır.

Bu bağlamda, medresedeki boş bir kadroya birden fazla başvuru olduğu durumlarda düzenlenen sınavlar hakkında bulgular toplamak çok faydalı olabilir. Atâî sıklıkla katılımcıların adlarını, sınavı yapanları, sonuçları, sorulan soruları ve sadece başarılı olana değil diğer rakiplere de verilen görevleri kaydetmiştir. Bu durum, akademik performansın kişinin hiyerarşi içinde ilerlemesini sağlayan bir faktör olmasının yanında diğer unsurların daha önemli bir role sahip olduğuna da işaret eder gibidir. Ne var ki sınavlar çok sık anlatılmadığından, ilerleyen zaman dilimleri için genellemeler yapılmak zorunda kalınacaktır.

Gibb ve Bowen'a göre 16. yüzyılın sonlarında ve sonrasında *ulema* hiyerarşisindeki ilerlemeye katkı sağlayan en önemli tekil faktör patronajdı. Itzkowitz de bu noktada onlarla hemfikirdir.[8] Atâî'nin biyografilerindeki veriler bu konuda bazı genellemeler yapmaya imkân verir. *Kalemiye* ve *seyfiye* sınıflarının sağladığı patronaj çok farklı şekiller alabilirdi: Amasya veya Manisa'da şehzâdelerin saraylarına girmiş ve söz konusu şehzâde tahta geçince önemli şahıslar haline gelen yerel *ulema*ya rastlanır. *Paşaların* maiyetinde bulunan ve onlara dinî konularda hoca olarak hizmet eden âlimler de vardır. Bu *ulema*, bir süre sonra

[8] Gibb ve Bowen, s. 150; N. Itzkowitz, "Onsekizinci Yüzyıl Osmanlı Gerçekleri", *Studia Islamica*, C. XVI, 1962, s. 73-77.

hizmet ettikleri kişiler tarafından vakfedilmiş *medreselere* terfi eder ya da patronları *ulema*nın diğer yollarla dinî hiyerarşiye adım atmasını sağlar ve saraydaki nüfuzuyla âlimin ilerleyişini kolaylaştırırdı.

*Ulema* patronaj elde etmek için çok sık bir şekilde edebî yeteneğini kullanırdı. Örneğin şair Abdulbâkî hiyerarşi içindeki hızlı yükselişini –kuvvetli muhalefete ve yerleşmiş ilerleme kurallarına rağmen– Sultan Murâd'ın şiirlerini beğenmesine borçludur.[9] Astronom Takîüddîn öncelikle eserlerini Sultanın *hocası* Saduddîn'e[10] sunarak kendine bir yer edinmiştir. Sultanın beğenisi çok önemli olduğundan, onunla irtibat kurmak için yapılan rekabet de muazzamdı. Atâî dinî hiyerarşi mensubu bir kimsenin eserlerini Sultana nasıl arz edebileceğinden de bahsetmiştir. Ancak hiyerarşi mensubu bu kişi Sultanın maiyetindeki bazı kişilerin tesiriyle saraydan uzaklaştırılabilirdi, çünkü sarayda önceden yer edinmiş *ulema* söz konusu kişinin Sultanın *hocası* olmaya kalkışacağından korkardı.[11]

Atâî örneklemi oluşturan 100 kişi içerisinden *vezir*, *beylerbeyi* veya bir saray çalışanı gibi hamisi bulunan 15 veya muhtemelen 16 kişiden bahseder. 15 veya muhtemelen 16 kişinin ise sultan ve ailesiyle özel bir ilişkisi olduğunu aktarır ki bu, kişinin saraya alındığını, eserlerinin kopyalarını Sultana sunduğu ya da Sultan veyahut şehzâdelerden birinin özel *hocası* ya da doktoru olduğu anlamına gelirdi. En yüksek payedeki *ulema*dan 6'sının (% 21) bir *beylerbeyi*, *vezir* veya saray çalışanıyla ilişkisi vardı, 7'sinin ise (% 24.5) kariyerinin belli bir noktasında Sultanın bizzat kendisiyle ilişkisi olmuştu. Sadece bir kişinin her iki çeşit patronaj kaynağından faydalanma imkânına sahip olduğu kaydedildiğinden, bu durumda bir yerden himaye edilen 12 kişi (% 42) vardır. Ayrıca babası ve/veya kardeşleri daimi idare mensubu olan *ulema* da hesaba katılmalıdır. Esas örneklemde bu durum 4-7 kişi için geçerlidir. En yüksek payedeki 29 *âlim* arasında ise 2-4 kişi (% 7-14) bu kategoriye girer.

[9] *İslâm Ansiklopedisi*, 'Bâkî' maddesi.
[10] *Atâî*, s. 286.
[11] *Atâî*, s. 257.



Açıkça en üst düzeydeki idareciler ile *ulema* arasında çok yakın ilişkiler mevcuttu ki bu ilişkiler içinde idareciler patronajı sağlayan, *ulema* ise patronaj sağlanan taraf olarak gözükmektedir. *Ulema*nın bir kısmı diğerlerine patron olarak davranmış olmakla beraber bu durum, hırslı idarî hiyerarşi mensuplarınınkine nispetle oldukça nadirdir. Bununla birlikte, merkezî idarenin göbeğindeki durum dikkate alınarak vilâyetlerdeki durumla ilgili bir sonuca varmak zordur. Düşük payeli *kadılar* merkezî idarenin en önemli mensuplarıyla temasa geçmeden önce *medreselerden* ayrıldıkları için, daha yerel bağlantılar kurmuş görünürler ve iddia edildiğine göre pek çok defa vilâyetlerdeki idareye ve onun askerlerine karşı yerel eşrafın yanında yer almışlardır. Kesin rakamlar elde etmek zor olduğundan bu konuda büyük ölçüde izlenimsel verilere dayanmak durumundayız.

Örneklemdeki *ulema*nın memleketleri hesaba katılarak ve bölgesel şablonlar oluşturarak bazı sonuçlara ulaşılabilir. Atâî birinin ailesinden hiç bahsetmezken bile çoğu zaman kişinin memleketi hakkında bilgi vermiştir. 100 kişiden sadece 22'si hakkında [memleketleri hakkında] hiçbir bilgi elde edilememiştir.

Halep *kadılığı* payesine varamamış 71 *âlim*den muhtemelen 16'sı (% 22.5) ya İstanbul'da doğmuş ya da gençliğinin önemli bir kısmını bu şehirde geçirmiştir. Aynı şey en üst payedeki 29 *âlim*den 9'u (% 30) için de geçerlidir çünkü bunların babaları çoğu zaman başkentte durmalarını gerektiren görevlerde bulunmuş olmalıdır; ancak bu rakamlar aile geçmişi ile ilgili olanlara büyük ölçüde benzer olduklarından fazla değerli sayılmazlar. Daha ilginç olanı doğum yeri çeşitli taşra illeri olan 53 *âlim*in durumudur. Burada konu ile alâkalı anlamlı, yüzde cinsiden rakamlar elde edilemediğinden esas örneklem ile en üst payedeki 29 *âlim* arasında daha ayrıntılı bir mukayese yapılmamıştır.

En belirgin nokta ise imparatorluğun Türkçe konuşulmayan bölümlerindeki düşük temsildir. Örneğin *ulema*dan sadece biri Mısırlı idi ve dinî hiyerarşide asla devamlı bir vazifeye sahip olmamıştı. Bu kişi *Şeyhülislâm* Kadızâde Efendi, Sultanı rasathaneyi kapatmaya ikna edinceye kadar –çünkü rasathanenin imparatorluğa uğursuzluk getireceğine inanıyordu– Sultanın sarayında başastronomdu (müneccimbaşı).[12] Örneklemdeki iki kişi muhtemelen Mekke'de, üç kişi Halep'te, üç kişi imparatorluğun Farsça konuşulan kısımlarında ya da asıl İran'da, bir kişi de Kürdistan'da doğmuştu.

Geri kalan 45 kişi genel olarak Batı ya da Orta Anadolu'da ve daha az olarak da Balkanlar'dan gelmişlerdi. Doğu Anadolu, örneklemde sadece bir kişiyle yer alarak göze çarpar şekilde düşük seviyede temsil edilmiştir. Anadolu'nun çeşitli bölgelerindeki dağılım aşağıdaki gibidir: Aksaray (Karaman)1 kişi; Akşehir (Karaman) 1 kişi; Alanya 2 kişi; Amasya 2 kişi; Ankara 1 kişi; *Aydın vilâyeti* 2 kişi; Balıkesir 2 kişi; *Bolu vilâyeti* 2 kişi; *Hamid vilâyeti* 1 kişi; Karahisar 1 kişi; Kastamonu 1 kişi; Kayseri 1 kişi; Konya 3 kişi; Larende (Karaman) 1 kişi; *Karasu vilâyeti* 2 kişi; Manisa 1 kişi; Saruhan 1 kişi; Kuzeybatı Anadolu 1 kişi.

Geri kalanlar, Balkanlar'daki çeşitli kasaba ve şehirlerden, Yunanistan Florina'dan, Sofya'dan, Saraybosna'dan, Edirne'den, bir bölgeye yığılmaksızın, gelmişlerdi. Böylelikle rakamlardan çıkarılabilecek tek sonuç, çok sayıda *âlim*in İstanbul'da dünyaya geldiği veya bu şehirle çok yakın bağları olduğu (% 25) Batı ve Orta Anadolu'nun da iyi şekilde temsil edildiğidir.

Biyografilerden açıktır ki çok sayıda *ulema* köken olarak şehirlerden ve büyük kasabalardan gelmekle birlikte bu durum daima mevzu bahis olmamıştır. Zaman zaman çok küçük kasabaların ve hattâ köylerin isimlerinden de bahsedilmiştir. Öyle ki, bir kişi Karasu bölgesindeki Kızılca Tuzla'dan, bir kişi Aydın dolaylarındaki Güzelhisar'dan, bir kişi Amasya'ya çok uzak olmayan Bedvi (بدوی) köyünden, bir kişi Balıkesir civarından, bir kişi Bolu *vilâyetinden* ve bir kişi de Aydın yöresindeki küçük bir belde olan Birgi'den (برکی) gelmiştir.

[12] *Atâî*, s. 286.



Küçük kasaba ve köylerden gelme *ulema*nın sayısı genellemeler yapmak için çok yetersiz olmakla birlikte münferit durumlar kayda değer olabilir. Basri Hasan Çelebi, Sultan Murâd'ın ilk *hocasının* yeğenidir ve muhtemelen *ulema* hiyerarşisindeki yükselişini de ona borçludur.[13] Emîr Şâh'ın oğlu Abdulğanî Bolulu Emîr Şâh[14] olarak tanındığından, babası herhalde çok uzun süre bölgede ikamet etmiş yerel bir kadıydı. Mustafa b. Mehmed'in üvey babası tanınmış bir dinî hiyerarşi mensubuydu.[15] Belki de en ilgi çekici simalar babası Koca Nazir[16] olarak bilinen Hasan ve Sînaneddîn Yusuf b. Hüsam'dı.[17] Hasan'ın iki kardeşi Üveys ve Ramazan *beylerbeyiydi* fakat aile Hıristiyan geçmişe sahip *devşirme* bir aile değil, açıkça Anadolulu Müslüman bir aileydi. Sînaneddîn'in ailesi Halvetiye *şeyhi* Habîb ül-Karamanî ile iyi ilişkilere sahipti ve Sînaneddîn eğitimini Karamanî'den almıştı. Kırsal bölgelerden gelen *ulema*nın kendisini bir bütün halinde örneklemden ayıracak ortak bir özelliğinin olmadığı görülür ancak daha geniş çaplı örnekler nispeten daha iyi sonuçlar verebilir.[18]

[13] *Atâî*, s. 289.
[14] *Atâî*, s. 294.
[15] *Atâî*, s. 295.
[16] *Atâî*, s. 282.
[17] *Atâî*, s. 248.
[18] Örneklemi oluşturan *ulema* arasında benzersiz bir kişilik de Mîrza Mahdûm'dur. Baba tarafı Seyyid Cürcanî anne tarafı ise Mîr Gıyâseddîn Mansûr Tebrizî'nin soyundan geliyordu. Mahdûm hukuk eğitimi gördü. II. İsmail henüz bir veliahtken onun hocası oldu ve 953'te Hanefi mezhebine geçeceği Osmanlı İmparatorluğu'na göç etti. İsmail tahta geçince İran'a geri döndü ve çok geçmeden *sadr-ı ulema* ve *seyyidü'l-eşrâf* oldu. Hamisinin ölümünün ardından *kadı* olarak çeşitli

Bir kişinin doğum yerinden daha önemli olan şey muhtemelen eğitim aldığı medreseydi. Fakat maalesef Atâî kişinin gittiği *medreselerden* değil sadece hocalardan bahsetmiştir. Neredeyse her zaman *mülazemetini* alan kişi adıyla birlikte anılmıştır, fakat genelde tarih verilmediğinden (tarihler yardımıyla, o zamanki en yüksek mevkide bulunan *ulema*nın ne yapıyor olduğunu bildiğimizden, *medreselerin* adlarını saptamamız mümkün olabilirdi) eğitim görülen *medreseler* hakkında çok şey söyleyemeyiz. Bu tarihlerin verilmemesi üzücüdür çünkü bu türden bir bilgi, öncelikli olarak *vaizlere, imamlara, hocalara* ve kârilere olan talebi karşılayan nihai kurumlar olan ve kişilerin daha prestijli medreselere giden yolda birer sıçrama tahtası olarak kullandıkları *ulema* içerisinde daha üst seviyelere çıkabildikleri düşük dereceli yerel *medreselerin* fonksiyonlarını belirlemede bize yardım edebilirdi.

Bunun yanında Atâî belli bir zamanda belli bir kişi tarafından verilen dersler hakkında oldukça sağlam bilgiler verir. Osmanlı medreseleri hem *hocaların* hem talebelerin belirli bir düzen içerisinde çeşitli *medreselere* geçtikleri çok katı tabakalara ayrılmıştı.[19] Hocalar için daha üst bir *medreseye* geçmek maaşta da artış anlamına gelirdi. *Haşiye-i tecrid* olarak adlandırılan en düşük derecedeki *medresede* 15/20 *akçe* yevmiye ödenirdi. Sonraki mevkide ise 30/35 akçe yevmiye ödenen *Miftâh* yer alıyordu.

mühim görevlere tayin edileceği Osmanlı İmparatorluğu'na geri döndü. 994'te İstanbul *kadısı* oldu. Atâî'ye göre ömrünün sonlarına doğru o kadar tuhaf bir hal almıştı ki neredeyse bir deli olarak kabul edilebilirdi. Atâî'nin birkaç satır aktardığı ve aralarında bağlantı bulunmayan, ayrı satırlardan oluşmuş gibi görünen bir günlük bıraktı. Bu satırların tercüme olup olmadığı ve hangi dilde yazıldığı açık değildir. Eğer günlük bulunabilseydi son derece önemli bir kaynak olurdu (*Atâî*, s. 297).

[19] Uzunçarşılı, *age*, s. 11 ve çeşitli yerlerinde.



*Kırklı Medreseler* (böyle deniliyordu çünkü teorik olarak burada ödenen yevmiye 40 *akçeydi*) muhtemelen bir çeşit sosyal ayrım hattı olarak görülüyordu. Birçok durumda Atâî biyografisini verdiği kişinin kırklıya geçmeden önce meşgul olduğu işlerden bahsetmez. Sadece, '*kırklı*yı geçtikten sonra belli bir yere tayin edilir' demekle yetinir. Ele aldığı kişilerin yaptıkları işleri sıralarken de *kırklı*ya geçildikten sonra yapılan ilk işle listeye başlar.

*Kırklı medreselerden* sonraki derece ise 50 *akçe* yevmiye ödenen *Haric* gelmektedir. Tarihçi Âlî'ye göre bu dereceye sahip çoğu *medrese* oldukça eskiydi, çoğu zaman da bunların kurucuları *Selçuklu* ve *Beylikler* döneminin hükümdarları, onların *vezirleri*, oğulları ve kızlarıydı. Osmanlı idarî hiyerarşi mensuplarının da kurdukları müesseseler de bu dereceye sahip olmuştur.[20]

Bir sonraki adım, genelde Osmanlı sultanları, onların anneleri veya evlatları tarafından kurulan ve *Mûsile-i Sahn* veya *Tetimme* diye adlandırılan *Dahîl* idi. Buradan talebeler ve müderrisler Fatih Camii'ne eklenmiş sekiz meşhur medreseye, *Sahn-ı Semân*'a geçerlerdi. Bu geçişten sonra derhal *kadı* olamayan *ulema* Ayasofya Medresesi'nde ders verebilirken, *Dârülhadis* genelde yüksek payedeki emekli *kadılara* tahsis edilmişti. Bazen bu ileri gelen kişilerin görevlerinde ölene kadar kaldıkları olurdu ancak çok sık olmasa da emekli oldukları halde önemli makamlarda görev yapmak üzere çağrılırlardı. Bu durum ayrıca *ulema* ailelerinin toplumdaki nüfuzuna da destek olurdu. Emekli ücretleri, rahat ve bol kazançlı işleri, gözden düşüldüğü veya patronajın kaybedildiği dönemlerde onlara bu durumların geçmesini beklemeye imkân verirdi. Oysa düşük payedeki *ulema*nın böyle bir ihtiyat akçesi yoktu.

Osmanlı medreseleri üzerine iki önemli bilgi kaynağı olan Âlî ve Atâî, tarif ettikleri *ulema*nın çağdaşı olduklarından ücret-

[20] *Atâî*, s. 19.

ler için verdikleri rakamlar gerçekten ödenen miktara makul ölçüde yakındır. Bu, özellikle 16. yüzyılın ikinci yarısında kurulan *medreseler* hakkında konuştuklarında daha da geçerlidir. Diğer dönemlere gelindiğinde ücretler, Osmanlı'da 16. ve 17. Yüzyıllarda ve sonraki dönemlerde devam eden ve gerçekte ödenen ücretlerde değişikliklere sebep olmuş olabilecek enflasyonist süreç hesaba katılarak belirlenmelidir.

Atâî bir kişinin belli bir işten kazandığı maaştan söz ettiği için bazı durumlarda kişinin bir dereceden diğerine ne zaman geçtiğini, belli bir derecede genellikle ödenen ücretin miktarını ve belli bir zamanda bir medresenin bulunduğu dereceyi belirlemek mümkündür. *Medreselerin* dereceleri zaman zaman değişirdi. Bununla birlikte bu değişiklikler kural değil, istisna olarak görünür.[21] Kendileri çok yüksek derecelerde olmayıp gerçekten prestijli okullara giden yolda birer sıçrama tahtası vazifesi gören *medreseler* de muhtemelen var olmuştu.

En dikkate değer özelliklerden biri de örneklemi oluşturan 100 âlimin ders verdiği *medreselerin* coğrafi dağılımıdır. Belli bir medresenin nerede bulunduğunu tüm durumlarda bilmesek de yaklaşık 100 biyografide *medrese* tespit edilebilmiştir. Bu *medreselerden* 32'si İstanbul'daydı. Bunların arasında sadece *Sahn-ı Semân*, Sultan Selim ve Süleymaniye gibi meşhur ve yüksek derecede olanlar değil, Manav Kadı ve Kürkçü Başı *Medreseleri* gibi küçük olanları da vardı.

Sahn'ın anahtar konumu rahatlıkla görülebilir: 100 *âlim*den 40'ı kariyerinin belli bir noktasında burada ders vermiştir. Dördü dışında tüm *ulema*nın bu medreselerde geçirdiği zamanın uzunluğu hakkında bazı fikirlerimiz var, çünkü Atâî bu *ulema*nın Sahn'a ve sonra başka yerlere olan atanma ve ölüm tarihlerini vermiştir. Eğer görevden azledilme ile tekrar tayin edilme arasında daha uzun bir süre geçmişse Atâî bu ikisinin tarihlerini ayrı olarak vermiştir. 36 *âlim*den 19'u Sahn'da iki yıldan daha az kalmıştı. 12 *âlim* ise dört yıldan daha az kalmışken sadece beş kişi dört yıl ve üzeri bir süre burada kalmıştı.

[21] *Atâî*, s. 62.



Ondan sonra en çok görev yapılan *medrese*, örneklemden 13 *âlim*in ders verdiği ve Sahn gibi gerçek bir *medrese* kompleksi [külliye] olan Süleymaniye'dir. Görev süresi ile ilgili örnekler Sahn'dan çok farklı değildir. Öğretim sürelerine üst bir sınır çizebildiğimiz 12 *âlim*den ikisi iki yıl, 4'ü dört yıldan az, geri kalanı ise dört yıl ve üstü bir süre burada kalmıştır.

Davutpaşa ve Haseki *Medreseleri* kariyerinin belli bir noktasında buralarda bulunan ulema açısından (her birinde sekiz *âlim*) bir sonraki sıradadır. Görev süresi ile ilgili örnekler Sahn ile oldukça benzerdir. Memuriyet sürelerini tespit edebildiğimiz *ulema*dan Haseki'de ders veren sekiz *âlim* içinden beşi, iki yıldan az bir süre burada kalmıştı, aynı şey 8 kişi içinden 3 kişi ile Davutpaşa için de geçerlidir.

Örnekleme dâhil olan 4'ten fazla *âlim*in çalıştığı, Sahn'dan daha üst derecede bulunan ve bazen *kadı* olarak önemli görevlerde bulunmuş kişilerin tayin edilerek taltif edildikleri iki İstanbul *medresesinden* biri Şehzâde Medresesi (6 *âlim*) idi. Burada *ulema*nın daha uzun süre görev yaptığı görülür. Görev süresi bilinen *ulema*dan hiçbiri bu medresede üç yıldan az kalmamıştı. Nispeten daha düşük derecede bulunan Kalenderhâne Medresesi'nde (bazı müderrisler 40 bazıları 50 *akçe* yevmiye alırdı) 5 *âlim* ders vermekteydi ki bunların *medresede* kalış süreleri iki ilâ dört yıl arasında değişir.

Çok sayıda *ulema*yı kendine çeken diğer merkezler ise eski başkentler Edirne ve Bursa'dır. Bursa için 14 medreseden bahsedilmiştir. Bu *medreselerden* en çok bahsedileni ise kariyerlerinin çeşitli dönemlerinde burada görev yapan 6 *âlim*le Yıldırım Bayezid Medresesi'dir. Elimizde çok az veri bulunduğundan *ulema*nın burada ortalama kalış süresi ile ilgili bir şey söylenemez. Bu *medresede* ödenen yevmiyenin 40 ilâ 50 *akçe* arasında değişiklik gösterdiği görülür.

Beş *âlim*in biri dışında, üç yıldan fazla görev yaptığı Manastır Medresesi, eğer ödenen ücret bir göstergeyse nispeten yüksek derecede bir *medresedir*. Muradiye Medresesi'ndeyse günlük 60 *akçe* ödendiğinden burası da yüksek derecedeki kurumlar arasında sayılmıştır. Burada görev yapan beş *âlim* bir yıl ile dört yıl arasında değişen zaman dilimlerinde görev yapmışlardır, bundan dolayı hiçbir genelleme yapmak mümkün değildir.

Dört *âlimin* ders verdiği Sultaniye ile aynı derecede bulunan Hanceriye'de ders veren dört *âlim* 40 *akçe* yevmiye alıyordu. Diğer bir ünlü *medrese ulema*dan dördünün görev yaptığı Emir Sultan'dır. 40 *akçe* yevmiye ödenen ve sonra meşhur *Şeyhülislâm* Kadızâde'nin kariyerinin başında ders verdiği Kaplıca Medresesi dışında diğer Bursa *medreseleri* müderrislere 20-30 akçe yevmiye ödeyen başlangıç statüsündeki (yirmili veya otuzlu) *medreselerdi*.

Edirne için 14 *medreseden* bahsedilmiştir ki bunların içinde en çok sözü edilen Üç Şerefeli Medrese'dir. Dokuz *âlim* burada kariyerinin çeşitli dönemlerinde ders vermişti fakat *ulema*nın görev süresi bir ilâ on beş yıl arasında değiştiğinden toplam süre hakkında genel bir ifadede bulunmak zordur. Örneklemdeki *ulema*dan beşi aşağıda adları verilen *medreselerin* her birinde ders vermiştir: Camî-i Atîk'e Medresesi, Halebiye, Bâyezîdiyye ve Dârülhadis. Halebiye Medresesi'nde kimse bir yıldan az kalmamıştı. Üç *âlim* iki yıldan az, üç *âlim* iki ilâ dört yıl arası ve iki *âlim* da dört yıldan fazla bir süre burada görev yapmıştır. 60 *akçe* yevmiye ödeyen (altmışlı) ve görünen o ki diğer *medreselerden* daha üst bir derecede bulunan Bayezîdiye'de üç kişi, iki yıl veya daha az, iki kişi, iki ile dört yıl arasında görev yapmıştır. Dârülhadis'te ise sadece bir kişi iki yıldan az, iki kişi iki ilâ dört yıl arası ve iki kişi ise dört yıldan fazla görev yapmıştır. Edirne'deki diğer bir yüksek dereceli *medrese* ise Sahn'da ders vermiş olan *ulema*nın sonrasında tayin edildiği Selimiye Medresesi'dir. Ancak bu *medrese* söz konusu dönemde henüz kurulmuş olduğundan örneklemdeki *ulema* arasından sadece iki kişi burada ders vermiştir.



Diğer önemli grup ise, bugün İstanbul'un asıl parçalarını oluşturan fakat o zaman ayrı birer kasabası olarak görülen kısımlarda bulunanlardır. Beşiktaş'ta ikisi de 40 akçeden fazla yevmiye ödeyen Hayreddîn Paşa ve Mustafa Paşa Medreseleri, 40 *akçe* yevmiye ödeyen ve üç *âlim*in görev yaptığı yeni kurulmuş Sinan Paşa Medresesi ve başlangıç türünden düşük dereceli bir *medrese* olan Yahya Efendi Medresesi böyledir. Sahn'dan daha yüksek derecede, daha prestijli olan *medrese*, örneklemden altı *âlim*in ders verdiği Eyüp'tür. Bu *medresede* dönüşüm oldukça yüksek olmalıdır. Görev süresini bildiğimiz beş âlimden dördü burada yaklaşık bir yıldan fazla durmamıştır. İstanbul'un çevresinde bulunan diğer *medreseler* ise Üsküdar, Hasköy, Kadırga, Küçükçekmece, Çorlu ve Uzunca Ova'da bulunuyordu.

Büyük şehirlerde ve onların etraflarındaki yoğunlaşmaya oranla ne kadar az sayıda *ulema*nın Batı Anadolu'da veya Doğu Balkanlar'da –daha uzaklardan bahsetmeye gerek yok– çalıştığını görmek dikkate değerdir. Anadolu'ya bakarsak, bir kişinin Ankara'da, bir kişinin Amasya'da, bir kişinin İnegöl'de ve beş kişinin de İznik'teki Orhan ve Süleyman Paşa Medreseleri'nde görev yaptıklarını öğreniriz. Bir kişi Kastamonu'daki Ata Bey Medresesi'nde, iki kişi Kütahya'daki Rüstem Paşa ve Germiyanoğulları Medreseleri'nde ve bir kişi de Yenişehir'deki Süleyman Paşa Medresesi'nde çalışmıştır. Muhtemelen bir kişi de Çankırı'daki Cemalettin Paşa Medresesi'nde ders vermişti.

Gebze'de İzmit Körfezi yakınlarındaki Mustafa Paşa Medresesi biraz önemli bir konuma sahip olmuş olmalıdır. *Medresede* beş *âlim* ders veriyordu ve bunlardan hiçbiri burada iki yıldan fazla kalmamıştı. Bu *medresenin* kimin tarafından kurulduğunu ve burada ders verenlerin bir şekilde kurucuyla ve onun ailesiyle bağlantılı olup olmadıklarını bulmak ilginç olabilirdi. Bu beş *âlim*den ikisi kariyerlerinin sonraki dönemlerinde

Halep *kadılığına* ve daha ileri makamlara geleceklerdi ki bu durum nispeten bilinmeyen bu *medreseyi* tümüyle daha ilginç kılar.

Balkanlara gelince, İstanbul ve Edirne'nin yakın çevreleri dışında daha az sayıda *medreseden* bahsedilmiştir. Bir *âlim* Saraybosna'da, biri Gelibolu'da, biri Rusçuk'ta ve iki *âlim* de Filipe'deki Şehabeddin Paşa Medresesi'nde görev yapmaktaydı. Daha meşhur olanlar, biri Uruç *Paşa* (üç *âlim*) diğeri Abdülvasî Efendi olarak adlandırılan, yalnız 20-30 *akçe* yevmiye ödenen, ancak beş *âlim*in görev yaptığı Dimetoka Medreseleri'dir. Birer müderris ile temsil olunan Hayrabolu ve Silivri Medreseleri İstanbul'a o kadar yakınlardı ki neredeyse bu şehrin yakın çevresinden sayılabilirlerdi.

Bir bütün olarak, örneklemin aksine en yüksek payedeki 29 *âlim*in dağılımı hakkında kayda değer hiçbir şey söylenemez. Bunun sebebi, muhtemelen Sahn ve Süleymaniye dışında çok az sayıda *ulema*nın belli *medreselerde* görev yapmaları ve en yüksek payedeki *ulema*nın daha kariyerinin başındayken belli bir *medresede*, diğerlerine göre daha fazla çalışıp çalışmadığını saptamanın mümkün olmamasıdır. Bununla birlikte tüm Anadolu *medreseleri* içinde en yüksek payedeki *ulema*nın sadece Gebze'de Mustafa Paşa Medresesi'nde, Kütahya'da Germiyanoğulları Medresesi'nde, Kadırga'da yeni kurulmuş Sokullu Mehmed Paşa Medresesi'nde ders vermiş olması da önemli bir husustur.

Sonuç olarak, hiyerarşide yüksek yerlere gelmek isteyen *müderrislerin* mümkün olan en kısa sürede Bursa, Edirne ve İstanbul'a gittikleri söylenebilir. Bunlar daha sonra genellikle bu şehirlerde ya da onların çevresinde kalmışlardır. Hattâ bu durum en yüksek payedeki *ulema* arasında daha da belirgindir. Diğer taraftan bu şehirler arasında birçok kişinin aşağı yukarı birkaç yıllık zaman dilimi içinde değiştiği dikkate değer bir hareketlilik bulmuş olmalıdır.

Bir kariyere girişte kişiye avantaj sağlayan *medreselerin* bulunup bulunmadığını saptamak için (düşük *derecelerde* bile)



daha geniş bir örneklem gerekli olacaktır. İlk bakışta Bursa'daki Ferhâdiye Medresesi'nin böyle bir yer olduğu hususunda şüphe edilebilir. Örneklemden üç *âlim* burada ders vermişti ve nihayet bunların hepsi Halep *kadılığı* ve ilerisindeki makamlara çıkmıştı. Söz konusu ilişkiler hakkındaki çalışmayı daha verimli kılmak için eninde sonunda bahsedilen tüm *medreselerin* kurucuları tespit edilmek zorunda kalınacaktır. Bunun yanında, bir yandan kurucu ve onun ailesi diğer taraftan ilgili *ulema* arasında belli patronaj ilişkileri bulunmuş olmalıdır. *Ulema* hiyerarşisi mensubu bir kişinin adaylıktan kırk *akçe* yevmiye ödenen bir *medreseye* (kırklı) sonra Sahn'a oradan da Halep *kadılığına* gelmesinin ne kadar zaman aldığını araştırmak da dikkat çekici olacaktır. Maalesef Atâî bunun için gerekli tarihleri yeteri kadar sık vermediğinden konu hakkında bize fazla yardımı dokunmaz.

Dikkate değer bir biçimde az sayıda *ulema* aktif olarak *tarikatlara* katılmıştır. Beş *âlimden* biri Mevlevî, biri Nakşibendî, Biri Bayrâmiyye tarikatı mensubu, ikisi ise adı verilmeyen tarikatlara mensup kişiler olarak kaydedilmiştir. Bunlardan sadece kendisi bizzat bölgenin yerlisi ve bir *şeyh* olan Kadı Balı Bosnevî, ilk Saraybosna Mevâlîsiydi ve Sadrazam Sokollu Mehmed Paşa'nın himayesi altında bulunuyordu. Balı tarikat kökenli Hamza isyanını acımasız bir şekilde bastırmasıyla üne kavuşmuştu. Örneklemdeki *ulema*dan ikisinin babası tarikat *şeyhiydi*, yalnız genel olarak iki kurum oldukça ayrı kalmış gibi görünürler.

İstatistikî genellemeler yapmaya yardım edecek kadar çokça rastlanan bu olayların yanında, araştırmaya değecek başka gözlemler de vardır. Örneğin örneklemdeki *ulema*nın büyük çoğunluğu kariyerine bir kez dinî alanla ilgili görevli olarak başladıktan sonra bu göreve devam edip gitmiştir. Fakat bazı istisnalar vardır: meşhur *Şeyhülislâm* Kadızâde'nin[22] oğlu Abdurrahman, kırklı *medresede* ders vermiş ve hâlâ ders veriyorken

[22] *Atâî.*, s. 245.

*dâr-i âli müteferrikalarına* katılmıştı. Sonunda da Rumeli Defterdarı olmuştu. Ahmed *Paşa* olarak bilinen Mahmud'un oğlu, 983'te (1575) ölümünden önce Diyarbakır *kadılığına* kadar yükselmişti. Ahmed *Paşa* ilk önce *mülazım* olmuş, ellilide ders vermiş ve sonra Gelibolu *kadılığı* yapmıştı. Kendisi hakkında sonraki öğrendiğimiz şey ise Defterdâr-ı mâl (başdefterdar) ve sonra *beylerbeyi* olduğudur.[23]

Sadr Muallimzâde'nin oğlu ve dinî hiyerarşiye mensup üst düzey bir kardeşe sahip olan Mahmûd, kendisini Sahn'a kadar götüren bir kariyerden sonra, 984'te nişancı olarak Feridun Bey'in halefi olmuştu.[24] Bu durum Gibb ve Bowen'ın aşağı yukarı 15. yüzyıl ile sınırlı olduğunu düşündükleri *ulema*nın *defterdar, kazasker* ve *nişancı* makamlarına geçişinin 16. yüzyılın ikinci yarısında bile gerçekleştiğini göstermeye yardım eder.[25]

Mahmûd'un kardeşi İbrahim kariyerinin bir noktasında, olağandışı fakat usûlsüz yollarla edinilmemiş, 30.000 *akçelik* bir *zeamet* almıştı.[26] Uzunçarşılı farklı payelerdeki *ulema*nın *Zaimler* sınıfına bir kez dâhil olduktan sonra aldığı *zeametin* miktarından bahseder.[27] Bu yeni göreve rağmen, İbrahim kariyerine Anadolu'nun çeşitli vilâyetlerinde yerel *kadı* olarak devam etmiştir.

Üzerinde çalışılan 100 *âlim*den üçü bir ya da daha fazla evladını kaybettikten sonra hiyerarşiden çekilmiştir (infisal). İki vakada sadece iki kişi geri dönmüş fakat tanınmış Saçlu Emîr Efendi'nin oğlu Abdülevvel olayında bu çekilme son karar olmuştur.[28] Abdülevvel önceleri günlük 15 *akçe* emekli ücreti alıyordu fakat gösterdiği yüksek başarıdan sonra üne kavuştu ve ücreti en yüksek payedeki *ulema*nın ücretine denk olan 150

[23] *Atâî*, s. 238.
[24] *Atâî*, s. 252, 284.
[25] Gibb and Bowen, *age*, s. 247.
[26] *Atâî*, s. 270.
[27] Uzunçarşılı, *age*, s. 55.
[28] *Atâî*, s. 262.



*akçeye* yükseltildi. Öldükten sonra ise namazını *müftü* Nakıb Efendi kıldı.

Bu örneklemde kullanılan teknikler dinî kariyer hakkında şu anki genellemeleri sınamaya yardım edebilir. Itzkowitz[29], Taşköprîzâde'nin Sultan Selim'in saltanatı dönemi içerisinde ele aldığı 50 *âlim*i incelemiş ve hakkında bilgi verilen 24 *âlim*den sadece üçünün bir *ulema* ailesinden gelmediğini bulmuştu. Biyografileri 16. yüzyılın erken dönemlerini ve 17. yüzyılı kapsayan Taşköprîzâde'den ve Uşşakkîzâde'den, bu makalede yapıldığı gibi, örnekler incelemek o dönemde dinî kurumların geçirdikleri değişim hakkında bazı somut fikirler edinmemize yardım edebilir.

Araştırılacak temel problemlerden biri de *ulema* hiyerarşisindeki verasettir. Uzunçarşılı'ya göre *ulema*nın üst kesimi 17. ve 18. yüzyıllarda makamlarını o kadar sağlama almışlardı ki Sultanlar bile onları yerinden edemezdi.[30] Itzkowitz bundan 'kariyere giden damarların tıkanması' olarak bahseder.[31] Gibb ve Bowen ise üst kesimdeki bu *ulema*ya 'beşik *ulema*sı ve ayrıcalıklı' aristokrat sınıfı derler ve işlerin Osmanlı'nın altın çağındaki gibi olmadığına işaret ederler.[32] Bununla birlikte, Itzkowitz'in hesabının sonuçları bizi *ulema* kurumundaki değişimin iddia edildiği ölçüde büyük olup olmadığı hususunda meraka sevk eder. Ancak farklı zamanların örneklemlerini kıyaslamak bu iddiayı doğrulayabilir. Bu mukayeseyi zorlaştıran şey yazarların ele aldıkları kişileri seçerken daima aynı kriterleri kullanmamaları ve bir yazarın kriterlerinin zaman zaman değişmesidir. Özellikle bundan dolayı birbirinin çağdaşı olan *ulema* hakkında bilgilere çok daha rahat ulaşılabilir.

*Ulema* kurumunun (ilmiyenin) bir kriz içinde olduğu ancak *medrese* isyanları ve aynı zamanda düşük kıdemli *kadılar* ara-

[29] Itzkowitz, *age*, çeşitli yerlerinde.
[30] Uzunçarşılı, *age*, s. 71-74.
[31] Itzkowitz, *age*, s. 91.
[32] Gibb and Bowen, *age*, s. 107.

sındaki protesto ve gösterilerle patlak veren hoşnutsuzluk ile açığa çıkmıştır.[33] Henüz az sayıda elle tutulur çalışma yapıldığından her türlü açıklama en iyi ihtimalle eksik kalmaya mahkûmdur. Krizi tırmandıran bir olay da mevcut işlerin *medrese* mezunları nispetinde artmamasıdır. *Vakıflar*, kurucularına mallarını müsadere dışında tutmaya imkân tanıdıklarından ve kurucu malı üstünde hâlâ tasarrufa sahip olabildiğinden, her zaman var olagelmişlerdir. Her kim bir *medrese vakfederse*, talebelerin geçimini sağlayacak imkânların temini için önlemler de aldığından, *ulema* hiyerarşisi dışından olsalar da sisteme girebilmiştir. Ama bunlar uzun süren çalışmalarının sonunda kendilerini bekleyen bir iş bulamayacaklardı. Büyük ölçüde Anadolu ve yoğun Türk yerleşmelerinin bulunduğu Balkanlar'la sınırlı kalmış gibi görünen büyük *medrese* isyanlarının, *ulema*nın sosyal oluşumunu değiştirip değiştirmediği gelecek araştırmalar için bir sorun olarak kalmıştır. Bu tip bir soruyu cevaplamak özellikle zordur, çünkü krizle ilgili yetersiz resmî kayıtlar, her ne zaman bu krizin yüzeysel alâmetleri bazı şeklilerde ele alınmak istense buna engel olur.

Çokça ihmal edilen bir diğer araştırma konusu *müderris* ve *kadılardır*. İmparatorluğun merkezinde çalışan, güce ve ayrıcalığa erişebilen *ulema* ile arzuları eğitim gördükleri çevre tarafından büyük ölçüde sınırlanmış *ulema* arasında bir mukayese yapmak için muhtemelen gerekli kaynaklar elde edilebilir. Üst düzey *ulema*nın, *medrese* talebelerine ve alt derecedeki *ulema*ya karşı Sultanların ve onların idarelerinin yanında durması, doğumla gelen ayrıcalıklar, aile ilişkileri ve patronaj tarafından belirlenen bu hiyerarşik kademelenmenin ne ölçüde kendiliğinden olduğunu gözler önüne serer.

[33] Selânikî Mustafâ, *Tarîh-i Selânikî Mustafâ*, İstanbul: 1281, s. 269.

**Richard L. Chambers**

III

# BİR ON DOKUZUNCU YÜZYIL OSMANLI ÂLİMİ: AHMED CEVDET PAŞA VE EĞİTİMİ*

1924 yılında Büyük Millet Meclisi tarafından Türkiye medreselerinin kapılarına kilit vurulma emri verildi. Bir asırdan beri devam eden Türk eğitim sistemini modernize ve sekülerize etme hareketi *mektep* ve *medrese*lerin geleneksel İslâmi eğitimlerinin terkiyle dönüm noktasına ulaştı. On dokuzuncu yüzyılın başından itibaren Osmanlı eğitimini karakterize eden ve imparatorluğun eğitimli elitleri arasında ortaya çıkan çatallaşmaya, Mus-

* Makalenin orijinal başlığı ve yayımlandığı yer: "The Education of a Nineteenth-Century Ottoman Âlim, Ahmed Cevdet Paşa", *International Journal of Middle East Studies*, C. 4, No: 4, Ekim 1973, s. 440-464.
Çev.: Yusuf AYDIN & Mustafa GÜNDÜZ

tafa Kemal tarafından tasarlanan yeni ve laik Cumhuriyet'te müsamaha edilemezdi.

19. ve 20. yüzyılın başlarında Batı yönelimli Osmanlı seçkinleri tarafından medreselerin içinde bulunduğu yozlaşmış durum aslında desteklenmese bile, onların bu hale gelmesine göz yumulmasından dolayı medreselerin tarihe karışması çok büyük bir kayıp olarak görülmedi. Reform döneminin başlarında bile medreseler 16. yüzyılın sonlarından beri tüm Osmanlı kurumlarını yavaş yavaş kuşatan tahribattan zarar gördüler. Buna rağmen geleneksel eğitim sistemi hâlâ fevkalâde hakiki ve bilgili âlimler yetiştirebilecek kabiliyetteydi. Bu âlimlerin sonuncularından ve belki de en önemlilerinden biri Ahmed Cevdet Paşa'dır. Ahmed Cevdet'in eğitimsel tecrübeleri (tipik olmamalarına karşın), Tanzimat'ın ilk yıllarındaki Müslüman Osmanlı eğitim ve öğretiminin durumuna ışık tutar.

Ahmed Cevdet Paşa 1822'de Kuzey Bulgaristan'daki Osme nehri havzasında kurulu, Sofya ve Donube şehirleri arasında kalan ve nüfusu 10.000'i aşkın Lofça kasabasında dünyaya geldi. Cevdet Paşa'dan önceki beş nesil boyunca Yularkıranoğulları adıyla tanınan ataları devlete askerî, dinî ve idarî memurlar olarak sadakatle hizmet etmişlerdi. Aile yerel eşraf arasında ön sıralarda yer aldı ve İstanbul'daki hükümet çevreleriyle de bağlarını devam ettirdi. Sıradan bir Müslümandan fazla olarak aile fertlerinden biri dinî ihtisas alanını seçmişti; zaten aynı aileden iki kişi de hacca gitmişti. Ahmed Cevdet'in ataları arasında hatırı sayılır ilim adamları vardı ve onlar hem Osmanlı tarzı bir hayat sürmek için hem de oğullarının gerçek Osmanlı seçkinleri arasında yer almalarını sağlayacak temelleri vermek için gerekli temayül ve malî imkâna sahiplerdi.[1]

[1] Gerçek bir Osmanlı, devletine, İslâmi inançlara hizmet eden, bunları Osmanlı kültürel desenine göre kabul eden, bilen ve yaşayan biri olarak tarif edilebilir. Lewis V. Thomas ve Richard N. Frye, *The United States and Turkey and Iran*, Cambridge: Mass., 1952, s. 46-7.



Ahmed Cevdet oldukça gençken –çocukluktan yeni kurtulduğu sıralar– onun terbiyesi ve eğitimi büyükbabası Hacı Ali Efendi'nin zihnini meşgul etmeye başladı. Ali Efendi'nin arzusu Ahmed Cevdet'in Lofça *müftülüğü* yapmış dedesinin yolundan gitmesiydi. Bu sebeple onu *ilmiye sınıfından*[2] bir yer edinmesi için teşvik etti ve cesaretlendirdi. Ali Efendi'nin bu gencin tepkisinden memnun olması için bir nedeni vardı.

Ahmed Cevdet çok erken yaşlarında dönemin Lofça *Müftüsü* olan ve çevresinde âlim bir beyefendi olarak saygı gören Hafız Ömer Efendi'den Arapça gramer dersleri almaya başladı. Oldukça hızlı öğreniyordu ve çok geçmeden İslâmi ilimlerle tanıştı.[3] 1836'da Lofça'da *hâkim naibi* olan Hacı Eşref Efendi'den dersler almaya başladı.[4] Eşref Efendi'nin genç talebesiyle aynı yaşta ve adda bir oğlu vardı.[5] 19. yüzyıl Osmanlısı'nın en büyük iki adamının yolları çocukluklarının başında ilk kez Lofça'da kesişti. Adları Ahmed olan bu iki çocuk Cevdet Paşa ve Midhat Paşa olarak şöhret bulacaklardı.

Ertesi yıl 1837'de Hacı Eşref Efendi ve oğlu İstanbul'a gittiler. Lofçalı Ahmed derslerine Hafız Ömer Efendi'den sonraki Lofça *Müftüsü* olarak başarı kazanmış Hafız Mehmed Efendi'nin yanında devam etti. Müfredatında belâgat ve mantık önemli

[2] Cevdet Paşa, *Tezâkir*, (Yay. Haz.: Cavid Baysun), Ankara: 1953-67, C. 4, s. 3-4. Cevdet Paşa'nın anılarını içeren Baysun'un çalışması Türk Tarih Kurumu tarafından yayımlanmıştır (II. Seri, no: 17, 17a, 17b, 17c). *Tezkireler 1-12*, 1. cilt içinde; *13-20* 2. cilt içinde; *21-39*, 3. cilt içinde ve otobiyografik tezkiresi *40-Tetimme* 4. cildin içindedir. Bundan sonra adı geçen eserlere *Tezâkir* olarak referans gösterilecektir.

[3] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 4.

[4] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Midhat Paşa ve Taif Mahkûmları*, Ankara: 1950, s. 127.

[5] Uzunçarşılı, *age*; Ali Haydar Midhat, *The Life of Midhat Pasha*, London: 1903, s. 32.

bir yer tutuyordu.[6] İlerleyen dönemlerdeki eğitiminde bu alanlara ve matematiksel bilimlere ilgi göstermeye devam etti.

Bu noktaya kadar Ahmed Efendi'nin eğitimi geleneksel Müslüman Osmanlı tarzında devam etti.[7] Ortaöğretimini memleketindeki sıbyan mekteplerinin yanısıra yerel ulemadan informal bir şekilde elde etmiştir. Sıbyan mektepleri neredeyse tüm kasabalarda, büyük köylerde ve imparatorluk şehirlerinin hemen her kesiminde bulunuyordu. Bu mektepler insanların bir dindarlık göstergesi olarak kurulmuş ve donatılmıştı. En büyük ve en iyi mekteplerden bazıları sultan veya vezirlerin hayır işleri olarak kurulmuştu, fakat bu okullar devlet kurumu olarak görülmüyordu. Bazı okulların vakıfları talebelere bu okulları tamamen ücretsiz yapacak yeterlilikteydi. Diğerleri de talebelerin yiyecek, kıyafet ya da bunlar gibi ihtiyaçları için harçlık veriyordu. Bununla birlikte birçok mektep hocasının geliri talebelerin ebeveynlerinin verdikleri cüzi ücretlere bağlıydı.[8]

Bu okulların müfredatı *Kur'an*'ı okumak, ezberlemek, dinî ve ahlâki temel ilkeleri öğrenmekle sınırlıydı. Öğrenciler temel okuma yazma bilgisini en iyi şekilde öğrenmenin yanında bazen de basit aritmetik işlemleri öğrenirlerdi. Orta dereceli okullar yoktu. Ancak bu eksikliğini yerel ulemanın yanında okuyarak telafi etmek mümkündü.

[6] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 4; Fatma Âliye, *Cevdet Paşa ve Zamanı*, İstanbul: 1332/1914, s. 9.

[7] Türk eğitim tarihi hakkında kapsamlı bir araştırma için bk.: Osman Ergin, *Türkiye Maârif Tarihi*, İstanbul: 1939-43. Yine bu konuda bk. H. A. R. Gibb and Harold Bowen, *Islamic Society and the West*, London, 1950-57, V. 1/2, s. 139-64; A. Ubicini, *Letters on Turkey* (Çev.: Lady Easthope), London: 1856, C. 1, s. 190-212; Bernard Lewis, *The Emergence of Modern Turkey*, London: 1961, birçok yerinde.

[8] Vedat Günyol, "Mektep", *İslâm Ansiklopedisi*, C. 7, s. 655-9; Ergin, *age*, C. 1, s. 68-82; Ubicini, *Letters*, C. 1, s. 193, 199; Gibb and Bowen, *Islamic Society*, C. 12, s. 143. (Bundan sonra *İslâm Ansiklopedisi*, *IA* şeklinde kısaltılarak verilecektir).



Ahmed Efendi, o dönemde aslında büyük şehirlerin dışında eğitim imkânları bakımından fevkalâde aydınlanmış bir kasaba olduğu söylenilebilen Lofça'da yetişmesi bakımından şanslıydı.[9] Ancak Ahmed Efendi'nin ayrı bir avantajı, büyükbabasının onun eğitimine büyük bir ilgi göstermesi ve eğitimi için mümkün olan en iyi imkânları sağlamak için çaba harcamasıydı.

Bundan dolayı Hacı Ali Efendi, Ahmed için güvenilir bir hoca bulmaya teşebbüs etti. Deli Müftü lakabıyla bilinen Lofça'nın eski âlim müftüsüne aylık bir ücretle oğlunu okutması için teklifte bulundu. Ancak her türlü ilimde mahir ve mütebahhir olan Deli Müftü, dünyada hiçbir şeye, ne entelektüel olarak bir konuya tam olarak bağlı kalamayacağı ne de zaman ve mekân konusunda bir yere bağlanamayacağı gerekçesiyle bu teklifi reddetti. Bununla birlikte Ahmed Efendi'nin bir sene kadar zamanı öğrenme arzu ve merakıyla, Lofça'da dersleri faydalı görülen Deli Müftü'yü arayıp bulmakla geçti.

Ahmed Efendi bu konuda yalnız değildi. Bir grup öğrenci karşılıklı anlaşarak Deli Müftü'den *Kadı Beyzâvî Tefsiri*[10] okumaya karar verdiler. Her gün Deli Müftü nerede bulunursa –camide, kahvede, hattâ sokak aralarında bile– orada toplanır-

[9] Fatma Âliye, *age*, s. 9; İsmail Habib Sevük, *Tanzimat'tan Beri Edebiyat Tarihi*, İstanbul: 1940, s. 167; Ebul'ûla Mardin, *Medenî Hukuk Cephesinden Ahmet Cevdet Paşa*, İstanbul: 1946, s. 12, not: 13. Lofça'nın istisnailiği, buraya aşağı yukarı aynı zamanda üç meşhur kişinin kazara gelmesi yüzünden mümkün olabilir. Bu Lofça'nın üst düzey okullara sahip olduğu ve özellikle aydınlanmış bir yer olduğu anlamına gelmez.

[10] *Kur'an*'ın bir tefsiri olan bu kitap ve yazarı hakkında bk.: M. Cavit Baysun, "Mescid", *IA*, C. 8, s. 75; Osman Ergin, *age*, C. 1, s. 86 ve 91; C. Brockelmann, "Beyzavi", *IA*, C. II, s. 593-94; B. C. Carra de Vaux, "Tafsir", *Encyclopedia of Islam* (İstanbul Edisyonu), C. 4, s. 604; J. Robson, "al-Baydawi", *Encyclopedia of Islam* (2. ed.), C. 1, s. 1129; C. Brockelmann, *Geschichte der Arabischen Litteratur*, C. 1, Leiden, 1943, s. 530 vd. (İslâm Ansiklopedisi'nin bu iki ayrı edisyonu bundan sonra *EI 1* ve *EI 2* şeklinde kısaltılarak verilecektir).

lardı. Bir gün tozlu bir sokakta duvara yaslanmış şekilde *Kadı Beyzavî Tefsiri* okutan Deli Müftü'yü dinliyorlardı. Ahmed Efendi, etrafındaki beyaz sakallı âlimleri de içeren bu karışık kalabalığa baktı ve arzu ettiği entelektüel gelişim ve gerçek eğitimsel birikim için bu manzaranın tatminkâr bir ortam olmadığını anladı.[11]

Şimdi Ahmed 16 yaşındaydı ve onu kritik bir karar bekliyordu. Ya Lofça'da kalıp yerel ulemadan öğrendiğiyle yetinecekti ya da İstanbul'a gidip daha sistematik bir yolla eğitimine devam edecekti. Eğer İstanbul'a gidecekse askerî okula (*Mekteb-i Harbiye*)[12] mı kayıt olacaktı, yoksa geleneksel İslâmi yüksek eğitim sistemi olan bir *medreseye* mi devam edecekti? Hacı Ali Efendi torununun *medreseye* devam etmesi taraftarıydı. Bazıları da böylesi zeki bir gencin 1834'te açılan ve sonra teşkilâtlanan *Mekteb-i Harbiye*'den çokça faydalanabileceğini söylüyordu. Ebeveyni bu kadar küçük yaşta onu evden uzağa göndermek istemiyordu. Fakat onlar da Lofça'nın sunduğu yetersiz eğitim imkânlarının küçük Ahmed'e daha fazla bir şey veremeyeceği gerçeğini kabul etmek zorunda kaldılar. Oldukça kararlı davranan ve büyükbabasından da büyük destek gören Ahmed Efendi ebeveyninden izin aldı ve 1839 yılının başlarında İstanbul'a gitmek için evden ayrıldı.[13]

Mustafa Reşit Paşa 1839'da *Tanzimat*'ı ilân ettiğinde Lofçalı Ahmed Efendi İstanbul'a güç bela yerleşebilmişti. Reşit Paşa, 1845'te Osmanlı'nın Paris Sefirliği'nden Vezir-i Azam olarak döndüğünde Ahmed Efendi *medrese* eğitimini tamamlamış ve *ulema* sınıfına resmen kabul edilmişti. Ahmed Efendi'nin medrese eğitimini bu şekilde kısa sürede başarması oldukça dikkat çekicidir. Fakat o sıradan bir genç değildir. Bu durum

[11] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 5; Fatma Âliye, *age*, s. 10-11.
[12] Bu okullar için bk.: Ergin, *age*, C. 2, s. 298-310.
[13] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 5.



İstanbul'daki öğrencilik günlerini anlattığı yazılarında açıkça görülür.[14]

Bu başarılar Ahmed Efendi'nin 17 yaşında formal eğitime devam edebilmek için İstanbul'daki meşhur *medreselere*[15] kayıt olmasıyla birlikte başladı. İstanbul 1453'te Fatih Sultan Mehmed'in fethinden kısa bir süre sonra İslâmi yükseköğretimin önemli bir merkezi haline gelmişti. Fatih, öncelikle şehirdeki kiliseleri cami ve *medreseye* çevirdi ve sonra kendi adını taşıyan büyük bir cami ve buna bitişik olarak sekiz adet yüksek eğitim merkezi inşa ettirdi. Dördü Fatih Camii'nin sağ avlusunda, dördü de sol avlusunda bulunan bu eğitim merkezlerinin tamamı *Sahn-ı Seman* medreseleri olarak bilinir. Bu medreseler yüz yıl sonra Kanunî Sultan Süleyman zamanında kurulacak *Süleymaniye Medreseleri*'ne kadar Osmanlı'nın en yüksek düzeydeki eğitim kurumları olmuştur. Başarılı Sultanların idaresi altında İstanbul camiler, eğitim kurumları ve kütüphanelerle zengin biçimde donatıldı. Ancak medrese sisteminin temel teşkilât yapısı Kanunî Sultan Süleyman zamanında oluşturulduğu şekliyle kaldı.

[14] *Tezâkir, 40 Tetimme* s. 5-18'de de aynı ifadeler bulunabilir. Ayrıca bk.: Fatma Âliye, *age*, s. 30. Cevdet Paşa'nın İstanbul'daki talebelik hayatıyla ilgili bilgiler aksi belirtilmedikçe bu kaynaklardan hareketle yazılmıştır.

[15] Medresede eğitim ve öğretim konusu hakkında kısa açıklamalar için bk. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilâtı*, Ankara: 1965, s. 1-81; Ergin, *age*, C. 1, s. 82-102; Gibb and Bowen, *Islamic Society*, C. 1/2, s. 143-54; Baysun, "Mescid"; *İlmiye Salnamesi*, İstanbul: 1334 [1915], s. 642; Osman Nuri Ergin, *Mecelle-i Umur-ı Belediye*, İstanbul, 1922, C. 1, s. 265 vd.; Ahmed Cevdet Paşa, *Tarih-i Cevdet*, İstanbul: 1309 /1891-92, C. 1, s. 108-17; E. J. W. Gibb, *A History of Ottoman Poetry*, London, 1900-9, C. 2, s. 394-400. Burada kullanılan teknik terimler ve başlıklar Pakalın'da bulunabilir. Bk.: Mehmet Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: 1946-56, birçok yerde.

İstanbul'un eğitim kurumları birinci kategoride, iki eski başkent olan Bursa ve Edirne medreseleri ikinci, diğerlerinin tamamı da üçüncü kategoride yer alıyordu. Bu üçlü kategori medreselerde görev yapan *müderrislerin* statülerine dayanıyordu. İstanbul *medreselerindeki* eğitimin 12 dereceye ayrılması aynı şekilde müderris hiyerarşisindeki mevkilerin bir eseriydi. Bunlar 1. *İbtidâ-i hariç*, 2. *Hareket-i hariç*, 3. *İbtidâ-i dâhil*, 4. *Hareket-i dâhil*, 5. *Mûsile-i sahn*, 6. *Sahn-ı seman*, 7. *İbtidâ-i altmışlı*, 8. *Hareket-i altmışlı*, 9. *Mûsile-i Süleymaniye*, 10. *Havâmis-i Süleymaniye*, 11. *Süleymaniye* ve 12. *Dârülhadis*.[16]

Bu derecelerin bazılarına verilen adlar özel bir medreseye ya da medrese grubuna hastı. Fakat bundan, bu kurumlarda çalışan müderrislerin zorunlu olarak kurumların sıfatına bağlı çalıştıklarını anlamamak gerekir. Bu, ancak daha yüksek bir mevkide bulunmakla olabilecek bir şeydir. Bir *müderrisin mevkisini* belirleyen şey ise aldığı maaş ve okuttuğu kitaplardı. Yoksa bağlı bulunduğu medrese değildi.

Bir *medrese* talebesi ilk altı sınıfa kadar *softa*, sonraki altı sınıfta ise *danişmend* olarak adlandırılırdı. Danişmendler hocalarından ne öğrenirlerse onları gözden geçirmek suretiyle *softalara* tekrar ettirerek, onlara özel bir eğitmen (*mu'id*, tutor) gibi hizmet etmek durumundaydılar. Bir sınıftan bir üst sınıfa geçme, öğrencinin takip ettiği konuyla ilgili muhtelif kitapları iyice öğrenmesine bağlıydı. Bazı sınıflarda öğrenciye üzerinde eğitim gördüğü konuları öğretebilecek yeterliliğe sahip olduğunu tasdik eden bir diploma (*icâzet, icâzetnâme*) *hocası* tarafından verilirdi. Fakat bunun yanında öğrencinin, karşılığında herhangi bir *icazet* almayacağı dersleri de okuması gerekirdi. Talebe *medresedeki* bütün bu dersleri tamamladıktan sonra bütün ilimler için bir patent sayılabilecek 'genel bir diploma' alırdı. Bu 'genel diploma' da *icâzet* ya da *icâzetnâme* olarak adlandırılırdı ve talebeye onun 'büyük hocası, üstadı'[17] sayılan kişi tarafından verilirdi.

[16] Gibb and Bowen, *age*, C. 1/2, s. 146.



Bir *danişmend* gerekli dersleri bitirdikten sonra en düşük kademeden (*ibtidâ-i hâric*) başlamak üzere bir *müderris* olarak öğretim mesleğine (*tarik-i tedris*) girerdi. Altıncı kademe olan *sahn-ı seman*'a varıncaya kadar da üçüncü sınıf bir *müderris* olarak görülürdü. Altıncı, yedinci ve sekizinci kademeleri ikinci sınıf, dokuzuncu ve daha üst kademeleri ise birinci sınıf *müderrisler* oluştururdu. Bu *ulema* hiyerarşisinde sadece birinci sınıf müderrisler en büyük mevki olan '*büyük mollalık*' (*mevleviyet*) rütbesine atanabilirdi.

Bir medrese talebesinin büyük mollaların bulunduğu seçkin sınıfa girebilmesi için, otuz hattâ kırk yılını harcaması hiç de nadir bir durum değildi. Söylemeye bile lüzum yoktur ki, sürece *softa* olarak başlayanlardan sadece çok küçük bir kesimi bu yüksek mevkilere gelebilmişlerdir. Birçok talebe daha eğitiminin ortasındayken *medreseden* ayrılıp dinî bürokrasi içinde sıradan hâkimlik (*kadılık*) gibi daha düşük mevkilerde görev yapmayı ya da bürokrasinin dışında kalıp resmî makamlardaki memurlar için vekillik, yardımcılık (*naiblik*) yapmayı seçerlerdi.[18]

Kanunî Sultan Süleyman'ın saltanatı boyunca İstanbul'un bazı büyük *medreselerinin* müfredatı, 'dinî' ilimleri olduğu kadar 'pozitif' (rasyonel) ilimleri de içeriyordu. Bu medreselerde mantık, ahlâk bilgisi, belâgat, Arapça, gramer gibi derslerin tedrisine devam edilmiştir. Fakat 16. yüzyılın sonlarında dinî muhteviyatı olmayan ilimlerin aleyhine doğru fark edilebilir bir temayül söz konusudur. Bu durum *medreselerin* kendilerini yalnızca İslâm teolojisini ve hukukunu öğretmeye adayan cami görevlileri olarak hizmet verecek *âlimleri* yetiştiren ve şeriatı kontrol eden bir eğitim tekeline dönüşmesine yol açtı. Bu gide-

[17] Pakalın, *age*, C. 2, s. 19-20; Uzunçarşılı, *age*, s. 75-7.

[18] "*Kadı*" ve "*naib*" kavramları için bk.: Robert Mantran, *Istanbul dans la seconde moitie du XVIIe siècle*, Paris: 1962, s. 130-43.

rek artan muhafazakârlık (tutuculuk) ve bağnazlık *medreselerin* kapılarını yeni gerçeklere, keşiflere ve fikirlere kapattı.[19]

16. yüzyılın sonlarında diğer Osmanlı kurumlarında ortaya çıkmaya başlayan kötü gidişat, farklı şekillerde medreselere de yansıdı. Kurallar standartları düşürecek derecede gevşedi, akrabaya iltimas ve yolsuzluk sisteme sokuldu. Evlatlarının geleceğini garanti altına almak isteyen büyük mollalar, daha doğduklarında çocuklarının adlarını medreseye kaydettirdiler. Böylece bu evlatlar düzenli bir şekilde yükselebildiler ve resmî görevlere atanabilmek için gerekli olan diplomaları almakla taltif edildiler. Diplomaların ve müderrisliğin oğullara doğrudan satışını, varlıklı ve güçlü olanların korunup kollanması takip etti. Sonuçta pek çok niteliksiz kişi eğitim işine girişti ki, bu kişilerin gözünde müderrislik, parası çok ve kolay bir işti ve mollalığa giden yolda bir sıçrama taşıydı. Bu kişiler medrese hocası olarak gerekli/yeterli vasıflara sahip olmamalarından dolayı yerlerine kendi işlerini yapması için vekiller tutuyorlardı. Bu uygulama ilim sahibi *âlimler* arasına bile yaygındı.

Diğer taraftan ilerlemek için önceden belli olan yoldan gidip diplomalarını ve hocalık vazifelerini/memuriyetlerini elde eden kişiler de her zaman vardı. Bu gruptakiler işinin ehli *ulema* (*ulemâ-i tarik*) olarak biliniyorlardı ve bu da onları ilmiye sınıfına diğer yollardan dâhil olan resmî *ulemadan* (*ulemâ-yı resmiye*) ayırıyordu.[20] Medreseleri çöküşten kurtaran da bu *ulemâ-i tariktir*. Fakat bu *kariyer âlimlerinin* çabası da *medrese* eğitimindeki genel kalite düşüşünü önlemeye yetmemiştir. Bir Avrupalı

[19] Medreselerin ve ulemâ sınıfının bozulması hakkında bk.: Gibb and Bowen, *age*, C. 1/2, s. 105-13, 147-54; Uzunçarşılı, *age*, s. 48-53, 67-75, 236-66; Enver Ziya Karal, *Osmanlı Tarihi*, C. 5, Ankara: 1947, s. 69, 162-6, 185-7; C. 6, Ankara, 1954, s. 184-8; Şerif A. Mardin, *The Genesis of Young Ottoman Thought*, Princeton: 1962, s. 128-30, 141-2, 150, 198-202, 216-25.

[20] Gibb and Bowen, *age*, C. 1/2, s. 105; Yine bk.: Şerif Mardin, *age*, s. 219, O burada "*resmî ulemâ*" kavramını kullanmaktadır.



gözlemci "Somut temellere dayanmaksızın verilen öğretim, zihni, kuru tanımlamalar ve anlamsız ayrımlar dolu bir labirent içinde allak bullak etmiş ve hafızayı yararsız isim ve alıntılarla doldurmuştu" diye yazmıştır.[21] Belki de bu çok acımasız ya da haksız bir suçlamaydı. *Tanzimat*'ın ilk yıllarında *medreselerde* hâlâ bilgili, kendini işine adamış ve İstanbul'da da özel ders almak isteyen öğrenciler tarafından kendilerine ulaşılabilecek bir kaç büyük *âlim* bulunabiliyordu. İşte bu sebeple, tıpkı Ahmed Efendi'nin yaptığı gibi, eğer bir öğrenci *hocasını* dikkatli bir şekilde seçer ve hâkim normların ötesine geçmeye gayret ederse esaslı bir eğitim alabilirdi.

Bir camiye bağlı ya da herhangi bir camiye bağlı olmayan bağımsız *medreselerin* çoğunda sadece sınıflar değil, öğrenciler için barınacak yerler ve yemek hazırlanabilecek mutfaklar da vardı. Ahmed Efendi İstanbul'da Çarşamba Pazarı semtinde Papasoğlu Medresesi'nde kendine bir oda bulmuştu.[22] Burası Fatih Camii, Sultan Selim Camii[23] ve Karagümrük[24] tarafından oluşan üçgen alanın içinde bulunan elverişli konumda bir mekândı. Ayrıca burada Papasoğlu gibi nispeten daha mütevazı olanlarından, *Sahn-ı Seman* gibi çok meşhur olanlarına varıncaya kadar birçok *medrese* bulunuyordu. Bunun yanında zamanın bazı büyük âlimleri de bu bölgede yaşıyordu. Bu âlimlerin *konakları* entelektüel bilgilenme ortamları ve edebî salonlar olarak tıpkı o civarda bulunan Murad Molla'nın Nakşibendî *tekkesi* gibi hizmet veriyordu.

[21] Ubicini, *age*, C. 1, s. 196.

[22] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 5; Papasoğlu Medresesi hakkında bk.: Joseph Von Hammer-Purgstall, *Geschichte des Osmanischen Reiches*, Pest: 1827-35, C. 9, s. 57, 150.

[23] Metinde Selimiye Camii olarak geçiyor [E.N.].

[24] Bu ve bundan sonra, İstanbul içindeki belirgin mekânlar için bk.: Ekrem Hakkı Ayverdi, *19. Asırda İstanbul Haritası*, İstanbul: 1958; *İstanbul Belediyesi, İstanbul Şehri Rehberi*, İstanbul: 1934; ve Hammer'deki şehir haritaları için bk.: *Geschichte*, C. 10.

Lofçalı Ahmed ailesi tarafından kendine gönderilen cömert harçlıklar sayesinde birçok talebe arkadaşına (*softaya*) göre lüks sayılabilecek bir hayat yaşıyordu. Medresedeki odasını temizlemesi ve yemeğini hazırlaması için de fakir bir öğrenci (*çömez*) tutacak kadar parası vardı.[25] Bu uygulama, ihtiyacı olan öğrencilerin harçlıklarını kazanabilmek için başvurdukları genel kabul gören bir yoldu. *Medreselerin* yıl içinde (*üç aylarda*) tatil edilmesi de gelenektendi. Bu süre zarfından medrese talebeleri harçlıklarını kazanabilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek için geçici *müezzin* ya da *imam* olarak vilâyetlere ve köylere gidiyorlardı. Bu uygulama '*cerre çıkmak*' ya da '*cerre gitmek*'[26] olarak bilinirdi.

Bazı mekteplerin vakıflarında rekabete dayalı sınavlar yapılırdı ki, bu sınavlar talebelerin ya medresede ücretsiz kalmalarını yahut *medrese* dışında kalıp geçimlerinin temin edilmesi için imkân sağlardı. Bu uygulama, Sultan I. Abdülhamid tarafından vakfedilen Hamidiye Medresesi için geçerliydi. Bu medrese Sirkeci semtinde Yeni Cami ve Topkapı[27] arasında Sultan Hamid'in *türbesi* ve kendisi tarafından yaptırılan *çeşmenin* yanında bulunuyordu. Buradaki her odada *medreseden* sınavla seçilen iki talebe bulunurdu. Bu talebelerden biri "*dâhil*" olarak bilinir ve oradaki odalardan biri kendisine tahsis edilirdi. Dış yahut "*hariç*" olarak adlandırılan diğer talebeye ise burs bağlanır fakat öğrenci başka bir yerde kalırdı. Bu talebe aldığı burs karşılığı olarak her sabah Sultan I. Abdülhamid'in türbesine gidip *Kur'an*'dan bir *cüz* okumak zorundaydı. Bu sınavın zor olduğu malumdu, fakat birçok kişi kazanacakları ödülden dolayı rekabete/sınava girerdi. Sadece en yüksek notlara sahip olanlardan

[25] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 6; Fatma Âliye, *age*, s. 1; "*çömez*" kavramı için bk.: Pakalın, *age*, C. 1, s. 381; Baysun, "Mescid", s. 75.
[26] *Tezâkir, 40 Tetimme* s. 7. Bu kavramlar için bk.: Pakalın, *age*, C. 1, s. 283; (Ed. Mehmet Ali Ağakay), *Türkçe Sözlük*, Ankara: 1959, s. 148.
[27] İbrahim Hilmi Tanışık, *İstanbul Çeşmeleri*, İstanbul: 1945, C. 2, s. 133.



belli sayıda öğrenci Hamidiye Medresesi'ne kabul edilirdi. Buraya kabul bir ayrıcalık ve şeref addedilir, *medresenin* düzenlediği sınav ise âlimler arasında büyük bir itibar görürdü.

Ahmed Efendi'yi bu sınava girmeye cezbeden şeyin söz konusu itibar ve saygı olduğu görülmektedir. Ahmed Efendi, Papasoğlu Medresesi'nde rahat bir şekilde yaşıyor ve hemen yakındaki Fatih Camii'nde verilen derslere de devam ediyordu. Ailesinin cömert yardımı sayesinde ekonomik yardıma ihtiyacı da yoktu. İstanbul sınavlarının kuralları hakkında çok az ma' lûmâtı vardı ve bu seferki sınav oldukça zordu. Buna rağmen Lofçalı Ahmed Hamidiye sınavına girdi, iyi bir puan aldı ve *hariç* olarak atandı.

Fakat daha sonra anladı ki, derslere Fatih'te girip de Hamidiye Medresesi'ne varıp gelmek mantıksızdı. Ayrıca Papasoğlu Medresesi'nde kalıp da her sabah Abdülhamid'in türbesine gidip cüz okumak, sonra geldiği yeri bir daha kat ederek Fatih' teki derslere katılmak büyük bir sorun olarak karşısına çıktı. Bundan dolayı Ahmed Efendi cüzleri okuması için yerine bir *vekil*[28] buldu ve aldığı bursu ona devretti. Kendisini sınava girmeye iten maddi ödüllere sahip olmaktan ziyade bu sınavın sağladığı *itibarı* ve *payeyi* elde ettiği için Ahmed Efendi durumundan memnundu.

Ahmed Efendi *medrese* yıllarında yalnızca bir defa maddi zorluk yaşamıştı. Sonraları bu olayın nasıl cereyan ettiğini kızı Fatma Âliye Hanım'a anlatmış o da bunu nakletmiştir.[29]

Ahmed Efendi'nin babası postayla ona aylık harçlık yolluyordu. Senenin birinde Rumeli'deki posta servisini aksatan alışılmadık derecede çok sert bir kış oldu. O günlerde Ahmed Efen-

[28] Orijinal metinde "bevvâb" kelimesi kullanılmıştır. Lügat anlamı 'kapıcı' demektir. Terim olarak ise, sıbyan mektebine giden talebeleri evden alıp mektebe götüren ve getiren görevli demektir. Ancak burada, görevin kendisine kiralandığı fakir öğrenci anlamında kullanılmıştır [E.N.].
[29] Fatma Âliye, *age*, s. 21-2.

di'nin parası bittiğinden yemeğini pişiren ve hizmetini gören çömez talebe yanından gitti. Ne yapacağını bilmiyordu, Fatih Camii'ne gitti ve *mihrabın* yanına düşünceli düşünceli oturdu. Aslında aklına bir hocasından ya da arkadaşından borç istemek gelmişti, fakat daha önce böylesi bir şey yapmadığından ve kimseye de bir iyilikte bulunmadığından bunun çok zor olacağını anladı. Oldukça gururlu olması da böylesi bir girişimde bulunmasını engelliyordu. Başkasından yardım istemektense ölmeyi yeğleyecek durumdaydı ki, Lofça'dan bir aile dostuna rastgeldi. Umutsuz Ahmed için bu çok iyi bir fırsattı. Fakat yine, gururu bu adamdan yardım istemesine engel oluyordu. Bu daha önce yapmadığı bir şeydi ve böyle zor bir durum içinde bile olsa yardım istemeyi kabul edemiyordu. Sohbet esnasında adam "henüz Lofça'dan posta gelmedi. Belki de hiç paran kalmamıştır, baban yerine masraflarını karşılayayım. Şimdilik sana bunu vermeme izin ver, eğer posta birkaç güne kadar gelmezse sana daha fazla para veririm" deyince bu şartlar altında Ahmed Efendi teklif edilen altı lirayı kabul etti. Bu olaydan sadece üç gün sonra Lofça'dan üç aylık harçlığını getiren posta İstanbul'a ulaştı. Ahmed Efendi bunu kutlamak için helva ve etli pilav sipariş etti ve tüm *medrese* ahalisini cömertliğini paylaşmak için davet etti.

Bu tecrübe onun üzerinde öyle bir etki bıraktı ki, İstanbul'da bulunduğu her Ramazan ayında Fatih Camii'ne gider ve tıpkı o zor günlerinde kendisi gibi muhtaç olan çocuklara sayılarına aldırış etmeden para verirdi. Bu yolla bir zamanlar muhtaçken kendisine verilen altı lirayı dağıtmış oluyordu.

Ahmed Efendi İstanbul'da talebeyken, *medresede* gün içinde iki düzenli ders zamanı vardı. Biri sabah namazından sonra, diğeri ise öğle namazından hemen sonra yapılandı. Bu derslere Çarşamba, Perşembe, Cumartesi ve Pazar[30] olmak üzere haftada dört gün devam edilirdi. Derssiz geçen üç güne üç aylık tatil

[30] Baysun, "Mescid", s. 76.



de eklenirse, bu sıradan bir *medrese* talebesinin derslere sadece yarım gün devam ettiği anlamına gelir. Bazı *hocalar* tatil süresinde ve derssiz günlerde de ders vermeye gönüllüydüler. Bu 'tatil derslerine' katılan talebeler çalışmalarını gözle görülebilir bir şekilde hızlandırabiliyordu.[31]

Ahmed Efendi bu fırsatlardan ziyadesiyle istifade etti. Bu istekli genç âlim için tatil *bayram* günlerini içeren birkaç günden ibaretti. Öğrencilik yıllarında sadece bir defa Lofça'ya Ramazan'ı ailesiyle geçirmek için gitti. Bir kere de uygun bir mazeretle Selanik, Siroz ve Drama'ya seyahat etti.[32] Bunlar dışında vaktini İstanbul'da akademik ve entelektüel uğraşlar için harcıyordu.

Ahmed Cevdet Paşa dönüp de o meşgul ve hareketli günlerine baktığında, o zamanlarda birkaç hakiki *âlim* olduğunu hatıralarında yazar. Cevdet Paşa bu durumu izah ederken,[33] *ulemayı* dört sınıfa[34] ayırmış ve hakiki (bilgili) *âlim* dediklerini ilk üç kategoriye koymuştur. Sonra da "gerçek şu ki, dördüncü sınıf âlimlerden birinin ilk üç kategorideki *âlimlerle* karıştırılamayacak seviyede olması *ilimdeki* bozulmanın göstergesidir"[35] demiştir. Fakat Cevdet Paşa'nın hatıralarında bahsettiği bu âlimler sınıfını neyin belirlediği açık değildir. Dört kısımdan oluşan bu *âlimler* sınıfı resmî bir hiyerarşi değildi. Bu sıralama belki gayri resmi idi veya o dönemde yaygın bir kabul görmüştü. Hattâ belki de Cevdet Paşa'nın kendi icadıydı.

Cevdet Paşa birinci sınıf âlimlerin en meşhurlarından dört isim zikretmiştir. Akşehirli Ömer Efendi listenin başındadır.[36]

[31] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 7.
[32] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 7.
[33] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 8-9; Fatma Âliye, *age*, s. 14-15; Yine bk.: *Tezâkir, 13-20*, s. 68-9.
[34] Cevdet Paşa bu kavramı, "tabaka" anlamında kullanmıştır: (tabaka, sınıf, rütbe, konum vd.)
[35] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 8.
[36] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 8; E. Mardin, *age*, s. 16, n. 24.

Genç Ahmed İstanbul'a geldiğinde bu *âlim* Ömer Efendi emekliye ayrılmış, imparatorluk çapında tanınan bir *müderristi* ve artık *medrese* talebelerine ders vermiyordu. Hem Abdülmecid hem de Abdülaziz Ömer Efendi'den ders almışlardı. Kendisi vefatından önce (1850-1) Rumeli *Kazaskerliği* ile şereflendirilmişti.

Cevdet Paşa'nın listesindeki ikinci isim kendisinden Şehzâdebaşı Camii yakınındaki İbrahim Paşa Camii'nde İslâmi inanç esasları (*şerh-i akâid*) üzerine dersler aldığı İmamzâde Esad Efendi idi.[37] Esad Efendi sonraları *Mekteb-i Maârif-i Adliye* müdürlüğüne getirildi. Ve Rumeli *Kazaskeri* olarak *Meclis-i Vâlâ* üyeliğinde bulundu. 1851'de vefat etti.

Birinci sınıf âlimlerden olup Ahmed Cevdet'e ders veren diğer bir *hoca* Antakyalı Said Efendi idi.[38] Said Efendi *Mutavvel*[39] isimli kitaptan Süleymaniye Camii'nde belâgat dersleri verirdi. Bu kitap o dönemin İstanbullu *hocaları* arasında oldukça tutuluyordu. Said Efendi ayrıca *hadis* ve *tefsir* alanında uzmandı ve 1854-5'te vefatından önce Anadolu *Kazaskerliği* rütbesine kadar yükselmişti.

Birinci sınıf *âlim* arasındaki son isim ise Denizlili Yahya Efendi[40] idi. Ahmed Efendi İstanbul'da derse başladığında Yahya Efendi emekliye ayrılmış olsa bile kendi ilmî çalışmalarına

[37] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 8; E. Mardin, *age*, s. 17, n. 25; Bursalı Mehmed Tahir, *Osmanlı Müellifleri*, İstanbul: 1917-26, C. 1, s. 244; Mehmed Süreyya, *Sicill-i Osmani*, İstanbul: 1308-15/1890-97, C. 1, s. 341; Franz Babinger, *Die Geschichts-Schreiber der Osmanen und Ihre Werke*, Leipzig: 1927, s. 356. (Bundan sonra Mehmet Tahir'in çalışmasına *OM* ve Mehmet Süreyya'nın eserine de *SO* şeklinde gönderme yapılacaktır).

[38] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 8; E. Mardin, *age*, s. 17, n. 26.

[39] *Mutavvel* için bk.: Baysun, "Mescid", s. 75; E. Mardin, *age*, s. 14, not. 17-18.

[40] *Tezâkir, 13-20*, s. 68-9, ve *Tezâkir 40 Tetimme*, s. 8; E. Mardin, *age*, s. 17, n. 27.



devam etmekteydi. Daha önce Yahya Efendi *saray hocalığı* ve *ders vekilliği*[41] görevinde bulunmuştu. Daha sonra ise *Darülmuallimîn*'in[42] baş hocası ve kısa süreli olarak da *Encümen-i Dâniş*[43] üyeliğinde bulunmuştu. Birinci sınıf *âlimler* arasında yukarıda zikredilen isimler arasında en uzun süre yaşayan, 1858-9'da vefat eden Denizlili Yahya Efendi idi. Yahya Efendi ömrünün son yıllarına kadar Ahmed Efendi ile yakın temaslarda bulundu ve ona kendi muazzam bilgi ve tecrübesinden faydalanma imkânı sağladı.

Cevdet Paşa ikinci sınıf *âlimler* arasında da Vidinli Mustafa Hoca, Şehrî Hafız Efendi ve Hekim Hamid Efendi'ye dikkat çekmiştir. Bunlar arasında ileride daha ayrıntılı bir şekilde de bahsedeceğimiz, Vidinli Mustafa Hoca zamanın en yetenekli ve popüler hocalarından biriydi. Giritli Hoca[44] esas mesleği vaizlik olan fakat ara sıra Fatih'te ders veren bir *şeyhti. Mutavvel*'den ders yaptığı zamanlarda Ahmed Efendi onun derslerine katılır ve derslerini dinlerdi. Cevdet Paşa kendisini ikinci sınıf *âlim* olarak zikretmesinin dışında Şehrî Hafız Efendi[45] hakkında bilgi vermez. Diğer taraftan Hekim Hamid Efendi, Cevdet Paşa tarafından son derece zeki, zamanının büyük çoğunluğunu tıbbî çalışmalara ayırmasına ve bu yüzden derse hazırlık için çok az zamanının kalmasına rağmen etkili şekilde öğretebilen bir şahıs olarak tanımlanmaktadır. Fakir talebeleri ücretsiz olarak

[41] "Ders vekilliği" kavramı için bk.: Pakalın, *age*, C. I, s. 428.

[42] Bu okul için bk.: Ergin, *age*, C. 2, s. 475 vd.

[43] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 46 vd. Yine bk.: B. Lewis, "Andjuman", *El 2*, C. 1, s. 505.

[44] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 8; E. Mardin, *age*, s. 18, n. 29.

[45] E. Mardin de Şehrî Hafız'ın bir biyografisini bulamamıştır. E. Mardin, *age*, s. 19, n.29. Ancak, Baysun eserinin indeksinde bu âlimin tam adını Şehri Hafiz Emin Efendi (d. 1867) olarak belirtmektedir. Sicill-i Osmanî'de onun hakkında kısa bir giriş vardır. Buna göre o bir zaman, hassa ordusu müftülüğü ve Sultan Abdülmecid'e hocalık yapmıştır. Bk.: *SO*, C. 1, s. 433.

muayene etmesi ve ders vermesiyle hayırsever biri olarak büyük bir saygı kazanmıştı. Ahmed Efendi ile de çok yakından ilgilenmiş onun tavsiye ve fikirlerinden istifade etmenin fırsatını bulmuştu.

Cevdet Paşa, Hafız Seyyid Efendi[46] ve Birgivî Şakir Efendi'yi dördüncü sınıf âlimler sınıfından sayar. Bunlardan Hafız Seyyid Efendi Çarşamba Pazarı'ndaki İsmail Efendi Medresesi'nde yaşayan münzevi biriydi. Sabahları ve öğle sonları düzenli olarak derslerine girer, bunun dışında odasında inzivaya çekilir ve kimseyle görüşmezdi. Tatil nedir bilmeden sürekli ders çalışır ve kendisini dinleyecek bir talebe bulduğu sürece ders verirdi. Üç ay süren tatiller başlayıp da düzenli derslere ara verilince derhal tatil derslerine başlardı. Sene içerisinde tüm öğrencilerin âdeta İstanbul'dan[47] ayrılmış gibi göründükleri Şaban ayı boyunca Hafız Seyyid Efendi bir tek talebeyle baş başa kalırdı. Bu talebe, söz konusu tatil sırasında başka bir *hoca* bulamayan Lofçalı Ahmed'di. Lofçalı Ahmed Seyyid Efendi'yle derslerine *Ramazan Bayramı* akşamına kadar devam ederdi. Cevdet Paşa Seyyid Efendi'yi fevkalâde istidatlara sahip biri olarak görür. Ona göre Seyyid Efendi sadede çabuk gelmesi ve neticeye en az açıklamayla varması sebebiyle sadece ileri derecelerdeki öğrenciler tarafından takdir edilebilirdi. Cevdet Paşa Seyyid Efendi'nin Arapçadaki kabiliyetinden söz ederken, felsefede uzmanlaşmış Birgivî Şakir Efendi[48] hakkında da mantık ilmini bitirmişti der. Ahmed Cevdet'e de 1844'te mantık ilminden *icazetini* Şakir Efendi vermiştir.[49]

[46] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 8-9; E. Mardin, *age*, s. 19, n. 31.

[47] Baysun'un işaret ettiğine göre, Şaban ayı boyunca İstanbul'da çok az sayıda talebe bulunmaktadır. Bk.: Baysun, "Mescid", s. 76.

[48] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 8, 10-11; Fatma Âliye *age*, s. 15, 17; E. Mardin, *age*, s. 19, n. 32.

[49] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 11. Bu yukarıda da ifade edildiği üzere "genel bir diploma" olmalıdır.



Cevdet Paşa *medresedeki* ilk derslerini Fatih Camii'nde ders veren, dördüncü sınıf bir *âlim* olan Toyranlı Mehmet Efendi'den aldı. Ahmed Efendi bu seviyedeki başka *hocaların* derslerine de katıldı. Fakat öğrencilerin, bu tür hocalardan hiçbir şey öğrenmediklerini düşündüklerinden bu hocaların derslerine girmekte isteksiz olduklarını fark etti. Öğrenciler böyle hocaların yerine, daha itibarlı ve yerleşmiş bir üne sahip olanları arıyorlardı. Ahmed Efendi de aynısını yaparak hiçbir şey öğrenmediğini düşündüğü derslere girmeyi bıraktı ve diğer derslere devam etti.[50]

Sahip oldukları şöhretten ötürü derslerine pek çok öğrenci çeken iki hoca vardı ki bunlarda biri Vidinli Hoca, diğeri de Birgivî Şakir Efendi idi. Vidinli Hoca[51] Fatih dolaylarındaki Nişancı Camii'nde, Şakir Efendi de Saraçhane'deki Dülgeroğlu Camii'nde ders veriyordu. Toyranlı'nın derslerinden ayrılan talebelerin bazıları bu iki meşhur hocadan birinin derslerine devam ettiler. Ahmed Efendi mantık çalışmış olmasına rağmen Şakir Efendi'nin mantık felsefesindeki şöhretinden dolayı onun sabah derslerine katılmaya başladı. Bunun yanısıra Vidinli Hoca'nın öğle sonu derslerine de düzenli olarak katıldı.[52]

Vidinli *Mutavvel*'den[53] ders işlediği zaman, Fatih Camii'nde 300'den fazla talebe toplanırdı. Derslere ilk defa başlayan öğrencilerden pek çoğu hocanın konuşmasını izlerken, tartışmalara girer hattâ konuşmasını bölerdi. Fakat aktif olarak bu tartışmaları yapanların sayıları zamanla birkaç kişiye kadar düşerdi. Bu birkaç kişi arasında Ahmed Efendi de yer alırdı. Ders yapılan yer bütün talebeleri almadığından bazıları dışarıda kalır ve dersi pencerelerden izlemek zorunda kalırlardı. Vidinli Hoca

[50] *Tezâkir, 40 Tetimme*, 9-10.

[51] *Tezâkir, 40 Tetimme*, 9; E. Mardin, *age*, s. 18, n. 27a; *SO*, C. 4, s. 476.

[52] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 10.

[53] Vidinli Hoca'nın sınıfıyla ilgili bilgiler için bk.: *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 10-11 ve Fatma Âliye, *age*, s. 17-18.

sesini dışarıda kalanlara duyurabileceği bir şekilde yükselttiğinde ortada tam bir sessizlik hâkim olurdu. Hocaya soru soranlar ve ders hakkında tartışmalara katılan öğrenciler hocanın yakınında yer alırdı. Yaşlı kişilere ve duyma sorunu olanlara da ders yapılan mekânda yer ayrılırdı.

Vidinli Hoca çok kibirli ve kendinden emin biri olarak tanınırdı. Fakat onun dürüst ve âdil kişiliği daha ağır basıyordu ve bu özelliği gururlu tabiatını, hakkı gizlemekten alıkoyuyordu. Hocanın bu özelliği Ahmed Efendi'yle ilgili bir olayda ortaya çıkar.

Bir gün Vidinli, Ahmed Efendi'nin bir tartışmada gösterdiği aşırı ısrardan dolayı sinirlenir ve onu azarlar. Bu gururlu genç hocadan işittiği azara zorlukla tahammül eder. Derslere girmeye devam eder ancak tartışmalara katılmaz ve konuşmayı reddeder. Sonraları Vidinli daha önceki tartışma mevzusunu tekrar gündeme getirir ve konu üzerine etkili bir şekilde konuştuktan sonra Ahmed Efendi'nin haklı olduğunu söyleyerek sözlerini bitirir. Vidinli'nin bu davranışı Ahmed Efendi'nin kırılan şevkini onarmış ve onun Vidinli'ye sevgi ve saygısını arttırmıştır.

Ahmed Efendi Vidinli'nin Fatih'teki muntazam öğle sonu derslerine ilaveten, hocanın tatillerde verdiği derslere de katıldı ve bu seçkin âlimin ilminden çokça faydalandı.

Vidinli zamanın diğer bütün *hocalarına* nispetle daha parlak talebeler yetiştirmiştir. Bunların bazıları Ahmed Efendi'nin *medrese* yıllarındaki hikâyelerinde kendilerine genç hocalar olarak yer bulurlar. Hattâ bazı talebeler büyük *hocalardan* diplomalarını almadan evvel bile diğer *medrese* talebeleri arasında verdikleri derslerle şöhret bulmuşlardı. Bunlar birçok dördüncü sınıf *hocadan* daha donanımlı sayılıyorlardı. Bazı dersleri işlemek, müderrislik mesleğine girmeye niyetli bu parlak gençlerden beklenirdi. Ders vermek, yalnızca tecrübe kazanmak değil, ayrıca yeterlilik için bir şöhret vasıtasıydı. Talebelerin tecrübesiz ve yeteneksiz *hocaların* derslerine girmedikleri ve derslere girmemek için bu yeteneksiz hocalara zorluk çıkardıkları zamandan beri bu dersler oldukça önemliydi.[54] Bir talebe ve hoca olarak Ahmed Efendi'nin tecrübeleri bu gerçeği ortaya koymaktadır.



Bir zamanlar Vidinli'den de ders almış Kezubî Hasan Efendi'nin[55] tatil dersleri böylesi bir olaya örnek teşkil eder. Ahmed Efendi Kezubî'nin söz konusu yaz derslerine katıldı. Fakat üç kere ders işledikten sonra Kezubî Hasan Efendi tedrise devam etmek için fazla meşgul olduğu gerekçesiyle dersleri iptal etti. Ahmed Efendi, Kezubî'nin bu davranışını onun bizzat kendisi ve diğer talebe arkadaşları tarafından ortaya atılan meseleleri çözümlemedeki kabiliyetsizliğinin ve ehliyetsizliğinin aslında bir itirafı olarak görmüştür.[56] Fatma Âliye Hanım babasının Kezubî hakkında konuştuğunda "cahil biriydi"[57] dediğini aktarır.

Bu ifade, daha sonra *ders vekili*, imparatorluk çapında bir *hoca* ve iki kez de *Şeyhülislâm* olarak böylesi mevkilerde bulunmuş Kezubî için çok serttir. Ahmed Efendi onun noksanlarını kaprislere boyun eğerek ve nüfuzlu adamlara yaltaklanarak (onların gözüne girerek) telafi ettiğini söyler. Bu ifade doğru olsa bile Cevdet Paşa'nın Kezubî Hasan Efendi hakkındaki bu tahminlerinde iki adam arasında ortaya çıkan muhtemel bir düşmanlığın izleri vardır. Bu düşmanlığın ne zaman ve nasıl başladığı pek aşikâr değildir. Fakat vaziyet Osmanlı medeni hukuku (*Mecelle*) hazırlandığı sırada açıkça görülür. Şeyhülislâm Hasan Efendi geçici de olsa Mecelle Komisyonu Başkanı Cevdet Paşa'yı bu görevden uzaklaştırmayı başarır ve komisyon kendisini Adliye Vekâleti'nden Şeyhülislâm'ın ofisine (*Bâb-ı*

---

[54] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 9.

[55] Şeyhülislâm Hasan Fehmi Efendi için bk.: *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 9; Fatma Âliye, *age*, s. 19; *SO*, C. 2, s. 172; *İlmiye Salnamesi*, s. 599-602.

[56] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 11.

[57] Fatma Âliye *age*, s. 19.

*Meşihat*)'a[58] nakleder. Cevdet Paşa Mecelle'nin hazırlık konusundaki otoritesini tekrar kabul ettirse de hatıralarında Hasan Efendi'den bahsederken sergilediği objektiflik sorgulanır niteliktedir. Cevdet Paşa tarafından Hasan Fehmi Efendi hakkında anlatılanlar ise daha az eleştirildir.

Eğer Cevdet Paşa Kezubî Hasan Efendi'nin eğitimini hatalı bulduysa, Vidinli Hoca'nın talebesi olan diğer genç bir *müderrisin* kabiliyeti hakkındaki övgüsünü abartmış demektir. Söz konusu kişi Kara Halil Efendi idi.[59] Kara Halil Efendi Fatih'te derse başladığında talebeler büyük bir kalabalık halinde buraya akın eder ve hattâ birinci sınıf âlimlerden bile bu zeki genç *hocayı* dinlemeye gelenler olurdu. Bu seçilmiş grupta canlı tartışmalar ve fikir alışverişleri yapılırdı ve Ahmed Efendi de bunlara yoğun biçimde katılırdı.

Kara Halil Efendi bir yandan Fatih'te verdiği derslerle ün kazanırken, diğer yandan Şeyhülislâm ofisindeki *Fetvahâne*'ye de sık sık uğrar ve İslâm Hukuku (*fıkıh*)[60] üzerindeki bilgisini artırırdı. Daha sonra kendisi *Fetvahâne*'de çalışmış ve *Mecelle* Komisyonu üyeliğinde bulunmuştur ve en nihayet *Şeyhülislâm* olmuştur.

Fatma Âliye Hanım gençliğinde Kara Halil Efendi'nin evlerini sık sık ziyaret ettiğini, babasının bu ziyaretlerden fevkalâde memnun olduğunu ve konuğunu defalarca karşılayıp, uğurladığını yazar. Fatma Âliye Hanım Ramazan ayında her ne zaman Kara Halil Efendi *iftar* için davet edilse, evde bu misafir için

[58] Bu hadisenin bütün yönleri için bk.: E. Mardin, *age*, s. 78 vd.; Ayrıca Bk.: Ş. Mardin, "Some Explanatory Notes on the Origins of the 'Mecelle'", *The Muslim World*, C.51, 1961, s. 278.

[59] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 9; E. Mardin, *age*, s. 20, n. 33; *İlmiye Salnamesi*, s. 608-9.

[60] Fetvahâne, Şeyhülislâmlıkta başında fetva emininin bulunduğu ve hususi başvurulara hukuki görüşlerin verilmesi için oluşturulmuş bir özel bölümdür. Bu konuda Bk.: Gibb and Bowen, *Islamic Society*, C. 1/2, s. 86; Ergin, *age*, C. 1, s. 222-9.



özel hazırlıklar yapıldığını, hattâ evin harem kısmında "Paşa'nın *hocası* geliyor"[61] denildiğini de aktarır.

Cevdet Paşa'nın öğrencilik yıllarına ait diğer bir hadise genç bir *müderriste*[62] neler beklendiğini gösterir. Vidinli bir sınıfa ahlâk dersleri[63] vermekteydi. Fakat talebeler bu dersin mantığını yeterince anlayamadıklarından geri durmaya başladılar. Bunu telafi etmek için Vidinli yetenekli eski bir talebesi olan Şerif Efendi'den bu talebelere ders vermesini istedi. Derste okutulacak kitap ise *Burhân-ı Gelenbevî*[64] idi. Şerif Efendi bu isteği, söz konusu talebelerin baş belası olduklarını düşündüğünden ve bu talebelerle uğraşmanın şöhretine zarar vereceğine kanaat getirdiğinden reddetti. Bunun üzerine Vidinli diğer bir eski talebesi olan Nasuh Efendi'ye aynı teklifte bulundu. Nasuh Efendi tatil zamanları Fatih'te talebelere ders vermeyi kabul etti. Cevdet Paşa tarafından kendilerinden *ehl-i kıyam*[65] olarak bahsedilen bu talebe grubu tam da Şerif Efendi'nin korktuğu şeyleri Nasuh Efendi'nin başına getirdi. Yaklaşık on beş günü Nasuh Efendi'ye cevaplaması imkânsız sorular sorarak ya da hocayı küçük düşürüp aşağılayarak geçiren bu talebe grubu dersleri hiçbir şey öğrenemediklerini söyleyerek terk ettiler. Vidinli bu gruptaki talebelerden bazılarını paylamak üzereyken onlar şöyle cevap verdiler: "Eğer vaktimizi zayi edeceksek, hocamızın derslerinden ayrılmayacağız."

[61] Fatma Âliye, *age*, s. 19.

[62] Bu olay için bk.: *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 11-12; ve Fatma Âliye, *age*, s. 19-20.

[63] Bu ders kitabı *Tehzib*'di. *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 11. Felsefi ahlâk üzerine olan bu çalışma için bk.: R. Walzer, 'Akhlak', *EI 1*, C. 1, s. 328; D. M. Donaldson, *Studies in Muslim Ethics*, London: 1953, s. 127-33.

[64] Bu kitabın yazarı Mühendishanede matematik hocası olan İsmail Gelenbevî idi. E. Mardin, *age*, s. 23, n. 39.

[65] Kavram, itaatsiz medrese talebeleri için kullanılmıştır: Bk.: Pakalın, *age*, C. 1, s. 509.

Ahmed Efendi bu sınıfta değildi fakat olanları duymuştu. Kendisine *Burhan-ı Gelenbevî*'nin kitabını bu öğrencilere okutması yönünde bir teklif geldiğinde bu görevi kabul etmek konusunda doğal olarak tereddütleri vardı. Öncelikle yaşıyla ilgili bir sorunu vardı. Yirmisini aşmamıştı ve aklından bu vazifenin neden daha kıdemli birine verilmediğini bilmek isteyen çok kişi olacak diye geçiriyordu. Vidinli'nin ve kendi statüsünde bulunan arkadaşlarının ısrarları onu bu vazifeyi kabul etmeye zorladı. Bu görevi ciddiye aldı ve Nasuh Efendi'nin düştüğü durumu da hesaba katarak kendini hazırlamaya girişti. Mantık üzerine yazılmış çok sayıda kitaba başvurarak geçirdiği yirmi dört saatin ardından Fatih Camii'nde vereceği ilk dersini özetlemeye başladı. Ders başladığında Ahmed Cevdet *ehl-i kıyam* tartışmaya soktu ve konuyu öyle ustaca işledi ki, kendisini sorularla zor durumda bırakmak isteyen talebeler genç *hocanın* konu üzerindeki vukûfiyetini ve bilgisini görünce ona karşı gelmekte ve onunla tartışmakta bir hayli zorlandılar. Bu ilk başarının bir sonucu olarak, Ahmed Efendi talebelerle *Burhan-ı Gelenbevî* dersini okumaya devam etmek için tamamen uygun bir ortam buldu.

Bu Ahmed Efendi'nin talebelik yıllarında öğretme işiyle öğrenmeyi bir arada götürdüğü son olay değildir. Papasoğlu Medresesi'nde kalırken *Şafiye-i İbn-i Hacib*[66] üzerine dersler verdi ve yine aynı konuyla alâkalı *Gayetü'l-Beyan* adını verdiği bir kitap yazdı. Yaklaşık aynı dönemde bir de *Beyanü'l-Ünvân* adlı Cuma *hutbesini* ve öteki İslâmi ritüelleri ele alan Türkçe küçük bir ilmî eser (medrese bitirme tezi tarzında bir çalışma) yazdı.[67]

Ahmed Efendi daha sonra Başkurşunlu Medresesi'ne taşındı. Bu medrese *Sahn-ı Seman medresesine* bağlı bir yerdi ve

[66] Küçük/kısa bir Arapça gramer kitabı için bk.: Moh. Ben Cheneb, "İbn al-Hadjib", *EI 1*, C. 2, s. 381; Brockelmann, *Litteratur*, C. 1, s. 305; Clement Huart, *A History of Arabic Literature*, London: 1903, s. 192.

[67] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 7.



Fatih Camii'nin güney tarafında kalıyordu. Ahmed Efendi burada caminin bahçesine nazır bir oda kiraladı.[68] Bundan kısa bir süre sonra bir zamanlar Şakir Efendi'den[69] mantık okuduğu Dülgeroğlu Camii'nde diğer bir felsefe kitabı olan *Kadımî*[70] üzerine dersler vermeye başladı.

Ahmed Efendi çalışmaları ve öğreteceği derslerle meşgul bir şekilde gece gündüz çalıştı. Çoğu günler hiç uyumazdı. Bazen kitapların üzerinde uykuya dalar ve hattâ elinde kitap tutuyor olduğu halde uyuya kalırdı. Bu çalışma temposu tatil dönemlerinde de devam ederdi. Hoca Hekim Hamid Efendi, Ahmed Efendi'nin fiziken neredeyse tükenme noktasına geldiğini duydu ve onun sağlığından endişe ederek temposunu azaltması için onu ikna etti. Bir süreliğine Ahmed Efendi doktorun tavsiyesini dinledi ve akşamları yatmaya, belli bir vakitte uyanıp egzersiz yapmaya ve hava almaya çıktı.[71]

Biraz da kendini rahatlatmak için olacak ki, meşhur Murad Molla tekkesini sık sık ziyaret etmeye başladı. Aslında bu tekkeye gelişinin birinci nedeni *medresede* öğrenemediği[72] Farsçayı öğrenmek ve *Mesnevî* edebiyatı[73] üzerine çalışmaktı. Bu şekilde Ahmed Efendi İslâmi mekteplerin katı ve yeknesak işleyişlerine alternatif bir yol bulmuş oluyordu.

Medreselerde üst tabakaların çokça ilgilendikleri dinî ilimlerden ziyade Ahmed Efendi'nin ilgisini felsefi ve edebî konular çekmiştir. Mantık alanında çalışmalar Lofça'da ve İstanbul'daki

[68] *Tezâkir, 40 Tetimme*, 7-8.

[69] *Tezâkir, 40 Tetimme*, 12.

[70] Bu eser hakkında bilgi için bk.: E. Mardin, *age*, s. 23, n. 40.

[71] *Tezâkir, 40 Tetimme*, 12; Fatma Âliye, *age*, s. 20-21.

[72] Medrese programında Farsçanın bulunmaması konusunda bk.: Ahmed Lütfi, *Tarih-i Lütfi*, İstanbul: 1290-1328 / 1873-1911, C. 4, s. 115; Ergin, *age*, C. 1, s. 133-5; Gibb and Bowen, *Islamic Society*, C. 1/2, s. 152-3.

[73] Bu şiir türü için bk.: Ahmet Ateş, "Mesnevi", *IA*, C.8, s. 127-33; R. Levy, "Mathnawi", *EI*, C. 3, s. 410-12; Pakalın, *age*, C. 2, s. 488-90.

ilk derslerinden bile önemli yere sahipti. Çalışmak için mantığı seçtiğinde ve bu alanın meşhur üstadı Şakir Efendi'den icazetini aldığında mantık hep önceliğe sahipti. Güzel konuşma da (*belâgat*) müfredatta önemli bir yere sahipti. Genç Cevdet bir medrese talebesi olarak İslâm hukuku ve teolojisine nispeten daha az ilgi duyduğu halde on dokuzuncu yüzyıl İslâm hukukunun en başta gelen simalarından biri oldu ki, bu oldukça şaşırtıcıdır. Cevdet Paşa gençliğinde kendisini samimi olarak rasyonel ve edebî ilimlere (*ulûm-ı akliye ve edebiye*) vermiş olduğundan geleneksel İslâmi ilimlerdeki (*ulûm-ı nakliye*) bilgi ve kabiliyetlerinin eksik kaldığını itiraf eder.[74] Bu entelektüel tercihler, tatmin olabilmek için genç âlimi kaçınılmaz biçimde dinî okulların sınırları dışına itmiştir. Kızının ifade ettiği gibi, Cevdet Paşa "*medresede* tedris olunan ulûm ile iktifa eylemeyip ehl ü erbabından *medresede* bulunmayan dersleri de öğrenmekle beraber müzakere ve tedris ile de iştigale başlamıştır."[75]

Meselâ, matematik ve astronomi Ahmed Efendi'nin ilgisini çekiyordu. Fakat bu ilimler 'medreselerde terk edilip ihmal edildiklerinden'[76] bunları zamanın ve fırsatların elverdiği ölçüde kendi başına çalışmak zorunda kaldı. Tatilleri aritmetik, cebir, geometri ve astronomi gibi *medrese* müfredatından kaldırılan birçok ilim dalına ait eski kitapları okuyarak geçirdi. Bu arada kendisine modern matematiği öğretmesi için *Mühendishane-i Berri-i Hümâyûn* (Kara Subay Okulu) hocalarından İshak Efendi[77] ile anlaştı. Onunla birlikte oktant üzerine yazılmış bir tez olan mühendislik eserlerini ve İshak Efendi'nin konuyla ilgili diğer çalışmalarını[78] okudu. Ondan okuduğu aritmetik, cebir, logaritma ve geometri derslerine karşılık Ahmed Efendi Albay Nuri Bey ile *Kadımîr*'i okuyacak ve ona *belâgat* dersleri verecekti.[79]

[74] "Vakanüvis Cevdet Paşa'nın Evrakı", *Tarih-i Osmani Encümeni Mecmuası*, C. 8, 1333/1914, s. 283-84; E. Mardin, *age*, s. 22, n. 34, ve 31.

[75] Fatma Âliye, *age*, s. 13.

[76] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 7; Fatma Âliye, *age*, s. 12-13.

[77] Bu önde gelen Osmanlı matematikçisi için bk.: E. Mardin, *age*, s. 22, n.36; Mehmed Esat, *Mir'ât-ı Mühendishane-i Berri-i Hümâyûn*, İstanbul, 1312/1894, s. 34-42.



Ahmed Efendi çözemediği bir matematik problemi olduğunda sık sık *Müneccimbaşı* Osman Said Efendi'yi[80] yardım almak için ziyaret ederdi. *Medrese* talebeleri arasından matematik ve astronomiye olan ilgi oldukça sınırlıydı. Ahmed Efendi'nin bu ilimlere olan büyük merakı dolayısıyla zaman tayini maksatlı olarak gök cisimlerinin irtifalarını belirleyen bir eser kaleme aldı. Bu esere *Tarifü'l-İrtifa*[81] adını vermişti.

Onun geniş ilgi alanı, modern matematik üzerinde yaptığı çalışmalar ve Murad Molla[82] tekkesinde öğrendikleri karşılaştırıldığında açıkça görülür. Bu tekke Bursa'nın önde gelen *ulema* ailelerinden olan[83] ve sonra Anadolu *Kazaskeri* olarak görev yapan Mehmed Murad Efendi tarafından 1769'da inşa edilmişti. Yapıya bir kütüphane ilave edilmiş ve tekke büyük *vakıflar*

[78] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 7.

[79] On Nuri Bey için bk.: E. Mardin, *age*, s. 22, n.35, Mehmed Esat, *age*, s. 49-50.

[80] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 7; Osman Saib Efendi için bk.: E. Mardin, *age*, s. 23, n. 37; *SO*, C. 3, s. 448.

[81] *Tezâkir, 40 Tetimme* s. 7. Bu çalışmanın el yazma bir kopyası şu anda İstanbul Belediye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır. (İstanbul Belediye Kütüphanesi, *Cevdet Paşa'nın Yazmaları*, No: 58).

[82] Murad Molla tekkesi ve şeyhi hakkında şurada bilgiler için bk.: Muzaffer Gökman, *Murat Molla Hayatı, Kütüphanesi ve Eserleri*, İstanbul: 1943.

[83] Nakşibendilik için bk.: John P. Brown, *The Darvishes or Oriental Spiritualism*, (Ed. H. A. Rose), London: 1927, s. 139-55, 435-46. Murad Molla'yı da içeren İstanbul'daki tarikatların listesi içi bk.: Brown, *age*, s. 470-3. Ayrıca bk.: John A. Subhan, *Sufism: Its Saints and Shrines*, Lucknow: 1938, s. 186-92; John Kingsley Birge, *The Bektashi Order of Dervishes*, London, 1937, s. 78-9; E. J. W. Gibb, *age*, C. 2, s. 374.

gelirleriyle desteklenmişti. Murad Molla tekkesi on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında bir üniversite (*Darülfünûn*) gibi görüldü ve dönemin *âlimleri* ve edebî simaları için bir toplanma yeri haline geldi. Tekkenin ünü o kadar yayılmıştı ki, uzak yerlerden buraya eğitim için gelenler olurdu. Hattâ Sultan bile *şeyhin* onur konuğu olarak her Ramazan bir defa *iftara tekkeye* gelerek buraya olan teveccühünü gösterirdi.

Ahmed Efendi'nin gençliğinde *tekke* şeyhi olan Mehmed Murad Molla'nın babası burayı kurduktan sonra oğlunun adını verdi. Murad Molla seçkin bir beyefendi idi ve İstanbul'un elit çevreleri tarafından kendisine büyük saygı duyulurdu. *Şeyh tekkede,* belli günlerde talebelerle *Mesnevî* okur ve geri kalan zamanlarda ise çeşitli dersler verirdi. Tasarrufunda hatırı sayılır bir servet olan Murad Molla ilmî faaliyetleri cömertçe desteklemesiyle ve ayrıca kendi ilmî başarılarıyla tanınırdı.

*Şeyhin* çabuk kızan ve sert tabiatı ile açık sözlülüğü aynı derecede efsanevî idi. Murad Molla Cuma günleri Sultan Ahmed Camii'nde *vaaz* ederdi ve o kürsüyü fırsat düştükçe insanları açıkça eleştirmek –hattâ bunlar seçkin Nazırlar (*Vakıflar* Bakanı) bile olsa– için kullanan biriydi. Murad Molla'nın çevresinde merkezîleşen bu ve diğer anekdotlar Cevdet Paşa tarafından kızına aktarılmıştır.[84]

Ahmed Efendi, Murad Molla Tekkesi'nde Farsça ve *Mesnevî* edebiyatı çalışmaya başladığı sıralar aşağı yukarı yirmi yaşlarındaydı. Farsçayı *şeyhin* eski bir talebesi ve sonra da hocanın en gözde talebesi olan Hafız Tevfik Efendi öğretiyordu. *Mesnevî* derslerini ise Murad Molla kendisi verirdi. Ahmed Efendi burada bulunduğu yıllarda Mesnevî çalışmaları için *tekkeye* bağlı özel bir bina (*Darü'l-mesnevî*)[85] yapıldı. Sultan Abdülmecid 9 Muharrem 1260/30 Ocak 1844'teki açılış merasimine bizzat katıldı. Bu vesile ile Şeyh Murad Molla tarafından

[84] Fatma Âliye, *age*, s. 22-5.

[85] Darülmesnevî ve Murad Molla tekkesi için bk.: Ergin, *age*, C. 1, s. 133-5; Pakalın, *age*, C. 1, s. 400.



Ahmed Efendi'ye artık *Mesnevî* okutabileceğini belgeleyen bir *icazet Padişahın* huzurunda verildi.[86]

Süleyman Fehim Efendi'nin[87] Karagümrük'teki konağı Ahmed Efendi'nin de ilgisini çeken ve çok tutulan bir edebî kafa dinleme mekânıydı.[88] Fehim Efendi Farsçası fevkalade iyi fakat Arapçası zayıf meşhur bir şairdi. Cevdet Paşa onu filozof mizaçlı ve aynı zamanda devletin yönetim kademelerinde uzunca bir süre bulunmasından dolayı iç ve dış meseleler hakkında uzman biri olarak tarif eder. Yoğun ve hareketli hayatından çekildikten sonra *konağından* pek fazla dışarı çıkmadı ve sınırlı geliri ile iyi bir şekilde geçinmeyi başardı. Evi hükümetten ve edebiyat çevrelerinden gelen önemli adamların toplandığı bir yer haline gelmişti. Fehim Efendi'nin *konağında* risaleler, eğitim ve politik konular üzerine yapılan ciddi tartışmalar konuklar için zamanın keyifli ve hızlı geçmesini sağlıyordu.

Fehmi Efendi vaktinin bir kısmını ilgisi olanlarla birlikte Farsça çalışmaya ve şiir okumaya ayırırdı. İşte bu derslere katılmanın bir avantajı olarak Ahmed Efendi konakta tanıdık bir sima haline geldi ve Fehim Efendi'nin en sevdiği kişi oldu. İşte burada Ahmed Efendi kendi yaşamının geri kalanında onunla tanınacağı ve hattâ bugün dahi kullanılan "Cevdet" mahlasını

[86] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 17; M. Cavid Baysun, "Cevdet Paşa'nın Şahsiyetine ve İlim Sahasındaki Faaliyetine Dair", *Türkiyat Mecmuası*, C. 11,1954, s. 215.

[87] Bu şairin biyografisi için bk.: Ali Canib Yöntem, "Fehim", *IA*, C. 4, s. 537-8; İbnülemin Mahmud Kemal İnal, *Son Asır Türk Şairleri*, İstanbul: 1930-42, s. 379-81. Şerif Mardin, Cevdet Paşa'nın Farsça hocası olarak Ferruh Efendi'nin adını verir: Ş. Mardin, *age*, s. 231, n. 142. Aslında Ahmet Cevdet Paşa'yı eğiten Fehim Efendi'yi İsmail Ferruh Efendi yetiştirmişti. Fatma Âliye, *age*, s. 25; *Yöntem*, "Fehim", s. 537.

[88] Cevdet Paşa'nın Fehim Efendi ile tanışması hakkında bk.: *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 13-14, 22-4 Fatma Âliye, *age*, s. 25-6; Baysun, "Cevdet Papa'nın Şahsiyetine", s. 215.

aldı. Aslında önceleri Lofça'dayken kendisine "Vehbî" *mahlası* verilmişti. Fakat Fehim Efendi bunun talihsiz (uygun olmayan) bir seçim olduğunu düşündü. Ona göre eğer Ahmed Cevdet "Vehbî" *mahlasını* kullanacak olursa, şiirlerinde bu mahlası kullanan diğer şairlerin şiirleri arasında kaybolacaktı.[89] Bundan dolayı çok sevdiği talebesine başka bir isim önerdi. Böylece Lofçalı bu genç ilk defa 1843 yılında Ahmed Cevdet olarak tanınmaya başladı.

Cevdet Efendi'nin talebelik yıllarında İstanbul'da iki büyük Mesnevî üstadı vardı. Bunlardan biri daha önce de bahsettiğimiz Murad Molla'ydı. Öteki âlim ise Hoca Hüsameddin Efendi idi. Hüsameddin Efendi Cevdet Paşa'nın da ara sıra katıldığı dersleri Küçükmustafapaşa'da veriyordu. Hüsameddin Efendi sonraları Eyüp'e taşındı. –Muhtemelen mesafeden olacak– Cevdet Paşa bu taşınmadan sonra dersleri bıraktı.[90]

Cevdet Paşa'nın İslâm mistisizmine –veyahut sufizmine– olan ilgisi onun bu alanda sıra dışı bir şahsiyet olan Kuşadalı İbrahim Efendi ile[91] tanışmasına vesile oldu. Kuşadalı'nın âdeta bir sufi dergâhı olan *konağı*, Paşaoğlu Medresesi'nin karşısındaydı ve bu konak, o civarda bulunan edebiyat çevrelerinden isimlerin toplandığı birkaç yerden biriydi. Vezirlerin ve bazı önemli kişilerin konağın girişinde bu çok saygın *âlime* takdim edilmek için sıralarını bekledikleri söylenirdi. Cevdet Efendi mistik edebiyatta karşılaştığı meseleler için Kuşadalı'ya gelirdi. Kuşadalı bu genç adamın zekâsından ve ilminden çok etkilenmiş ve ona her türlü kolaylığı gösterip çokça zaman ayırmıştır.

Açıkça söylemek gerekir ki, Cevdet Efendi'nin İslâm mistisizmine merakı akademiktir. Bu onun dikkate değer bir kişilik özelliğinin ve entelektüel merakının daha çok tezahür ettiği bir durum olarak düşünülebilir. Murad Molla Tekkesi'nde harcadığı zamana, bu tekkenin şeyhine duyduğu saygıya, sufi/tasavvuf (*tekke*) edebiyatı çalışmış olmasına, Hoca Hüsameddin ve Kuşadalı'yla tanışıklığına rağmen Cevdet Paşa ne bir *şeyhin* müridi oldu ne de bir *tarikata* girdi. Fatma Âliye Hanım açıkça ne babasının ne de maiyetindeki aile üyelerinin bir *şeyhin* tarikatına girdiklerini söyler.[92] Bununla birlikte Profesör E. Mardin'in dediği gibi Ahmed Cevdet'in *tekkeleri* ve *şeyhleri* sevmediğini söylemek de çok güçtür.[93] Cevdet Paşa'nın kızının ifadeleri onun tarikatları prensip olarak onaylamadığını gösterse de, Paşa'nın kendi hatıralarından bu kurumların sundukları eğitimsel olanaklardan ve sağlıklı tartışma ortamlarından dolayı buraların faydalı bir fonksiyona sahip oldukları anlaşılır.

Cevdet Paşa'nın bu tavrına örnek olarak, onun kendisiyle özel çalıştığı *âlimlerden* biri Hafız Seyyid Efendi ile ilgili ifadeleri gösterilebilir.[94] Seyyid Efendi dinî hiyerarşide üst kısımlarda, dindar, nazik ve çok takdir edilen bir şahsiyetti. Ayrıca oldukça ateşli bir sufizm karşıtıydı. Seyyid Efendi müritlerin bir *şeyhe* bağlanmalarının açık bir *polytheism* (şirk) olduğunu ispatlamak için makaleler kaleme aldı ve Mehmet Murad Molla'yı bir *Şii* ve *sapık* olmakla suçladı. Buna rağmen Murad Molla, ilmi sayesinde Seyyid Efendi'ye saygıda kusur etmedi. Seyyid Efendi varlıklı biri değildi. Bazen sınıfta okutacağı kitapları satın almak için parası olmazdı. Murad Molla *Hocanın* ödünç paraya ve kitaba ihtiyacı olduğunu duyduğunda derhal bu ihtiyaçları temin eder ve yardımcısı Hafız Tevfik Efendi ile Seyyid Efendi'ye yollardı. Aksini gösteren bir şey söylemediğinden Hafız Seyyid Efendi'nin Şeyh Murad Molla tarafından yollanan yardımları kabul ettiği düşünülebilir.

Ahmed Cevdet her iki hocadan da ders aldı ve münakaşayı tarafların en uygun yönlerinden görebildi. Bu tartışmalar Cevdet Paşa'ya sabırsızlık ve bezginlik değil, tam aksine sufizmin

[89] Baysun'a göre bunlar Seyyid Vehbi ve Sünbülzâde Vehbi idi: "Cevdet Paşa'nın Şahsiyetine Dâir...", s. 215.
[90] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 13.
[91] *Tezâkir, 40 Tetimme*, 15; E. Mardin, *age*, s. 25, n. 48.
[92] Fatma Âliye, *age*, s. 21, 26, 29.
[93] E. Mardin, *age*, s. 24-5.
[94] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 15-16.

tartışmalı meselelerini derinlemesine araştırma iştiyakı vermiştir. Sufizmle ilgili özellikle Muhyiddin-i İbn-i Arabî'ninkiler[95] olmak üzere birçok eser okudu. Sonraları bu konu üzerinde konuşulurken Cevdet Paşa, artık böyle ateşli tartışmaların yapılmadığından, eski tartışmacıların göçüp gitmesinden ve onların yerini dolduracak kimselerin bulunmadığından yakınmıştı. Sözün kısası Cevdet Paşa, 'Kâşki bir Murad Molla Şeyhi olsaydı da ânı zemim edecek bir de Hâfız Seyyid bulunsaydı'[96] demiştir. Bu Cevdet Paşa'nın geleneksel eğitim ve *ulemanın* gerileyişi üzerine söylediği kötümser sözlerden yalnızca biridir.

Cevdet Paşa'nın *Tanzimat'ın* erken dönemlerinde İstanbul'daki Osmanlı eğitim sisteminin ve entelektüel atmosferin kötü gidişatından haberdar olduğunu gösterir başka bulgular da vardır. Gördüğümüz kadarıyla Cevdet Paşa itibar etmeye değeceğini düşündüğü yerlere itibar etmiş ve hakiki *âlimler* hakkında da hep iyi konuşmuştur. Fakat o bunların acınacak kadar az sayıda olduklarına dikkat çekmiş ve mevcut durumu çekinmeden eleştirmiştir. Vazifelerini hakkıyla ifa edemeyen hocaları kınamış, *medrese* müfredatının sınırlandırılmasından yakınmış ve standartların düşmesinin ülkeyi büsbütün entelektüel bir iflasa sürükleyeceğini ifade etmiştir.

Örneğin Cevdet Paşa 1844'e kadar tatil akşamları *medreselerde* bir araya gelen ve akademik meseleleri saatlerce tartışan talebelerin toplantılarına katıldığını yazar. Fakat bu tarihten sonra toplantıların ilmî seviyesinin düştüğünü anlamıştır. Vaziyet Ahmed Cevdet'e göre o kadar kötü bir hal almıştı ki, bütün gece tek bir ciddi tartışma yapılmadan geçer hale gelmişti. Ahmed Cevdet nihayetinde tam bir vakit zayiatı olarak gördüğü bu toplantılara gitmeyi bırakmıştır.[97]

[95] Bu büyük sufi yazar için bk.: T. H. Weir, "İbn (al-) 'Arabi", *EI 1*, C. 11, s. 36I-2.

[96] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 16; Fatma Âliye *age*, s. 27.

[97] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 6-7.



Cevdet Paşa *medrese* talebelerindeki bu seviye değişimini doğrudan doğruya onlara verilen eğitimin ve derslerin kalitesine bağlar. Bu durum, kabiliyetli müderrislerin eksikliğinden tevlit etmiştir. Birçok kabiliyetli *ulema medreselerden* uzaklaştırılmış ve tıpkı Cevdet Paşa'nın kendisi gibi reform hareketine katılmışlardı. Buna göre hakiki *âlimlerin*[98] devri Şeyhülislâm Arif Hikmet Beyefendi'nin[99] 1859'da vefat etmesiyle kapanmıştır.

Bir keresinde Cevdet Paşa'nın, *ehl-i kıyam* ile ilgili vak'adan konuşurken "bi hikmetillahi Teâlâ İstanbul'da *ulemaya* o kadar inkıraz geldi ki, ol vakit *ehl-i kıyamın* beğenmediği *hocalar allâme*-i cihan oldular"[100] dediği aktarılır. *Medreselerdeki* ve bu sebeple *ulemadaki* bozulma ve kaynakları yeni seküler bir eğitim sistemine önem veren *Tanzimat* Reformlarının kaçınılmaz bir sonucuydu. Bu reformlar bir yandan dinî kurumların servetlerini ve yetişmiş adamlarını bünyesine katarken, diğer yandan bu kurumların hareket alanlarını, nüfuzlarını ve otoritelerini de kısıtlamıştır.[101]

Cevdet Paşa'nın bu kritikleri Reşit Paşa ile olan tanışıklığı vasıtasıyla ve *Tanzimat* dönemi liderleri arasında saygın fikirlerin etkisiyle eğitim problemine kafa yormaya başladıktan sonra yaptığı göz önünde bulundurulmalıdır. Onun daha bir talebeyken düşüncelerinin ne ölçüde farklı olduğunu söylemek imkân-

[98] Ş. Mardin, *age*, s. 219. Profesör Mardin'in kullandığı referans (*age*, n. 92) kontrol edildi ve oradan da bu çekişme desteklendi. Ayrıca Cevdet Paşa'nın kısa Arif Hikmet Bey biyografisi için bk.: *Tezakir, 13-20*, s. 71-3.

[99] Şeyhülislâm'ın biyografisi için bk.: R. Mantran, "Arif Hikmet Bey", *EI 2*, C. 1, s. 630; F. Giese, "Arif Hikmet Bey", *EI 1*, C. 1, s. 432; Fevziye Abdullah, "Arif Hikmet Bey", *IA*, C. 1, s. 564-8; *SO*, C. 3, s. 274-5; *OM*, C. 1, s. 383; E. J. W. Gibb, *age*, C. 4, s. 351; *İlmiye Salnamesi*, s. 590-91.

[100] Fatma Âliye, *age*, s. 20.

[101] Ş. Mardin, *age*, s. 218-19.

sızdır. Bir yargıya varmak için onun sonraları söylediği sözlerden ziyade o zamanda yaptığı eylemlere bakmalıyız.

Bu noktada Cevdet Paşa'nın geleneksel eğitim sistemi ile bir derdinin olduğuna dair hiçbir kanıt yoktur. Aslında her şey onun bu tatminsizliğinin, dönemindeki eğitim sisteminin başarısızlığından kaynaklandığını gösterir. Zira bu sistem –hem muhteva hem de kalite bakımından– Cevdet Paşa'nın beklentilerini karşılamamıştır. O bir köktenci/radikal ya da ihtilâlci biri değildi. Eylemleri asla geleneksel prensiplere bir direniş olmamıştır. Gerçekte o bu prensiplerin ihlâl edilmesini ve onları ayakta tutan standartların düşürülmesini hatalı bulmuş olsa gerektir. İşte Cevdet Paşa'yı *medreselerin* dışına iten şey, arzu ettiği ilim iklimini medresede bulamamasıdır.

Öyleyse nereye baktı? Burada bile Cevdet Paşa kendini geleneksel sistemin içine sıkışmış olarak bulur. İlgisini çeken konularda yazılmış eski kitapları okumuş, şehrin edebiyat konuşulan ortamlarına sık sık uğramış, Farsça ve klasik şiir öğrenmiş ve tartışmalara dâhil olmuştu. İstanbul'da zamanın büyük otoritelerinden *Mesnevî* okumuştu. Bunların hiçbiri sıra dışı ve gelenekle tutarsız şeyler değildiler.

Kendisinin de belirttiği gibi Ahmed Cevdet'in o dönemdeki bir talebeye göre matematiğe olan ilgisi sıra dışıydı. Fakat bu ilgiyi, geleneksel eğitimden bir ayrılık olarak değerlendirmek çok güçtür, zira matematiksel ilimler geleneksel İslâmi eğitimde zaten önemli bir yere sahipti. Bununla birlikte bu ilimlerin ihmal edilmişlikleri Cevdet Paşa'nın Batı odaklı mühendislik okuluna yönelip kendisine modern matematiğin temel prensiplerini öğretebilecek bir hoca aramak zorunda kalmış olmasından anlaşılır. Ayrıca o bir meseleyle karşılaştığında geleneksel yolları izleyip müneccimbaşına başvurarak bu ihmâl edilmişliğe karşılık verdi.

Bununla birlikte Cevdet Paşa'nın eğitiminde bazı benzersiz şeyler vardı. Bunların başında yaklaşık beş yıl gibi kısa bir sürede yapmayı başardığı işlerin miktarı ve kalitesi gelir. Şüphesiz bu, birçok öğrencinin ancak iki katı sürede başarabileceği bir şeydi. Elbette bu durum Cevdet Paşa'nın ailesinden düzenli olarak harçlık almasından dolayı maddi konular hakkında endişe etmesinin gerekmediğine bağlanabilir. Böylece tatil dönemleri de dâhil bütün zamanını çalışmaya ayırabildi. Ancak eserlerinin kalitesi her şeyden önce keskin zekâsına, öğrenme aşkına, amacına adanmışlık duygusuna, hırsına ve mağrurluğuna bağlıdır.



Cevdet Paşa'nın dikkat çeken skolastik başarılarının ona bu kadar genç bir yaşta saygınlık ve itibar vermesi şaşırtıcı değildir. Gösterdiği başarıdan kendisine teslim edilen dersleri yetkin bir şekilde ele almasından ve ilmî münakaşalarda gösterdiği başarılardan dolayı talebe arkadaşları ve hocaları tarafından takdir edilmiştir. Bu olağanüstü başarı onu Murad Molla Tekkesi civarında toplanan Fehim Efendi'nin, Kuşadalı İbrahim Efendi'nin ve Hafız Seyyid Efendi'nin *konakları* gibi İstanbul'un en seçkin entelektüel elit çevrelerinin toplandıkları mekânlarda çokça aranan (*persona grata*) bir isim haline getirdi. Buralar, onun *medrese* dünyası dışında farklı mesleklerden pek çok kişiyle tanıştığı yerdi. Bu çevreler yalnızca sıradan entelektüel elitlerden değil zengin, ayrıcalıklı ve nüfuzlu elitlerden oluşuyordu. *Âlimler*, şairler, bilginler, devlet adamları ve memurlar bu zeki genç talebeyi tanımak ve ona olan beğenilerini göstermek için buralara gelirler, onu tartışmalarına katmaktan memnuniyet duyup evlerine davet ederlerdi.[102] Kişiliğindeki gurur, ihtiras ve kendine güven gibi belirgin özelliklerinden dolayı gördüğü ilgiden güç almış olmalıdır.

*Medrese* talebelerinin düzenledikleri ilmî münakaşalara katılmaktan vazgeçen Ahmed Cevdet'in, davet etmeleri üzerine akşamları dostlarından birinin evinde geçirdiği günler az değildi, *medresedeki* odasının ücretini öder ve akşamları çoğunlukla dışarıda geçirirdi. Yemeğini hazırlayan çömez veya bazen bu

[102] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 17-18; Fatma Âliye, *age*, s. 29-30.

çömeze ilaveten başka bir talebe akşam yemeğini onun yerine yerdi.[103] Cevdet Paşa'ya göre kendisi, kişilik odaklı Osmanlı toplumunda nüfuzlu şahsiyetlerden gördüğü itibardan ve bu şahsiyetlerle olan ilişkilerinden elde etmeyi umduğu potansiyel avantajlardan ziyade faydalanmıştır.

Bu noktada Cevdet Paşa'nın kendisine iyilikte bulunabilecek konumda bulunanlarla bir müşteri-patron (*intisab*)[104] ilişkisini kasıtlı olarak mı kurduğu, yoksa bu ilişkinin onun üstün nitelikli vasıflarının doğal bir sonucu mu olduğu gibi sorular karşımıza çıkabilir. Bunlara bir cevap vermeden önce bazı noktalar üzerinde durulmalıdır. Öncelikle patronaj bir gencin kariyerini geliştirmesi için –dinî, askerî ya da sivil bürokraside– kabul görmüş bir yoldu ve bu uygulamaya karşı kötü bir bakış söz konusu değildi. İkinci olarak, kabiliyet ve liyakat her zaman bir kazançtı. Daha parlak bir geleceğe sahip olma ihtimali müntesibin olağanüstü yeteneklerinin bir sonucu olarak gelen ya da onlara eşlik eden, çevresi geniş şahısların korumalarıyla (patronajıyla) daha da artardı. Üçüncü olarak ise, insan doğası kendisi gibi benzer zevklere ve ilgilere sahip olanları aramaya meyillidir. Özel kabiliyetlere hak ettiği değeri veren çevrelerde böyle kabiliyetler daima göze çarpar ve ödüllendirilir. Bu, Cevdet Paşa'nın dâhil olduğu İstanbul cemiyetinin bu kısmı için geçerli bir durumdur. Ahmed Cevdet de doğal eğilimiyle böylesi ilim adamlarını arayıp bulmaya çalışmıştır. Bu çevrede onu Allah vergisi bir kabiliyete sahip, gelecek vadeden bir talebe olarak gördüler ve ona ilgi gösterdiler.

Belki de Fatma Âliye Hanım "büyük zâtlara gitmeyi düşünmeden, büyük zâtlar onunla görüşüp sohbet etmek isterlerdi"[105] derken haklıdır. Diğer bir deyişle Cevdet Paşa'nın patronaj için çabalayıp arama yapması gerekmemiş, sahip olduğu şöhret sayesinde bu imkân ayağına kadar gelmiştir. Aynı zamanda hiç şüphe yok ki, Cevdet Paşa parlak zekâya sahip bir genç olmanın getirdiği imkânlardan istifade etmiş ve bu sayede gelen lütufları kabul etmek hususunda tereddüt etmemiştir. Kendi ifadesiyle İstanbul'un *konaklarında* geçirdiği kışlar ve Boğaziçi *yalılarında* geçirdiği yazlar, hayatının en güzel anlarıdır.[106]

Bir öğrenci olarak geçirdiği bu son mutlu yıllarında Cevdet Paşa sadece iki şey için üzülmüştür.[107] Bunlardan biri medreseyi bitirdikten sonra İstanbul'da kalmaya karar verme sürecinde çok özlediği ailesini ve memleketini geride bırakmaya zorlanmış olması diğeri de bu kararı alma sürecidir.

İcazetini aldıktan sonra Cevdet Paşa kendi gelirine sahip olmadığı ve maddeten hâlâ babasına bağlı bulunduğu gerçeği karşısında oldukça mahcup olmuştu. Gururu ailesinin cömert yardımları sayesinde yaşamaya devam etmesine izin vermiyordu. Fakat bir *çömez* gibi de yaşamak istemiyordu. Bu problemin tek çözümü ihtiyaç duyduğu parayı kendi başına kazanmasıydı.

Hatıralarında tam tarihi belli değilse de, Şakir Efendi'den icazetini aldıktan kısa bir süre sonra olsa gerektir, kadılar sınıfına (*tarik-i kaza*) dâhil olabilmek için gerekli yeterlik sınavına girdi ve bunu başardı. 1844'te Ahmed Cevdet ulema sınıfındaki ilk görevine atandı.[108] Bir *medrese* talebesi olduğu günler artık sona ermişti.

Birkaç yıl sonra Mustafa Reşit Paşa'nın maiyetine girdi ve *Tanzimat* döneminin bu büyük vezirinin çok çabuk bir şekilde sevgisini ve korumasını elde etti. Islahatçı grupların liderleriyle olan ilişkisi onu yavaş yavaş *medreseden* uzaklaştırıp bürokrasi ve politika dünyasına çekti. 1866'ya kadar *ulema* sınıfıyla resmen ilişkisini sürdürmüş ve bu sınıf içinde Anadolu *Kazaskerli-*

[103] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 17.

[104] *İntisab*'ın önemi hakkında bk.: N. Itzkowitz, *Mehmed Raghib Pasha: The Making of an Ottoman Grand Vezir*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Princeton University, 1959, s. 79-85, özellikle s. 79-80.

[105] Fatma Âliye, *age*, s. 28.

[106] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 17.

[107] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 18.

[108] *Tezâkir, 40 Tetimme*, s. 6, 18; Fatma Âliye, *age*, s. 12, 30.

*ğine* kadar yükselmiş olsa bile, Ahmed Cevdet Paşa öncelikle dil ve eğitim reformlarında, vilâyetlerde teftiş ve sükûnu sağlama hususunda bir bürokrat olarak görev yaptı.[109]

*Tanzimat* politikacılarının şahsî ortamında Cevdet Paşa'nın eylemlerinin, ilişkilerinin, başarılarının kıskançlığa, düşmanlığa ve muhalefete sebebiyet vermesi sadece bir zaman meselesiydi. Yaygın söylentilere göre Cevdet Paşa'nın *Şeyhülislâmlık* makamına çıkmayı arzu etmesi, kendisi ve hamileri için o kadar sıkıntılı bir durum ortaya çıkardı ki, 1866'da Cevdet Paşa'dan *ulema* üyeliğini kesmesi ve bürokraside vezirlik makamına girmeyi kabul etmesi istendi.[110] Valilik, Ahmed Cevdet'in ömrünün geri kalanında yapacağı artan sorumluluklar dizisi görevlerinden ilkiydi. Onun bir tarihçi, yeni ve sade nesir ustası, eğitimci, hukukçu ve idareci olarak sahip olduğu yeteneklere çok ihtiyaç vardı. Cevdet Paşa da bunları faydalı neticeler almak için kullanmıştır. Belki de Osmanlı İmparatorluğu, Cevdet Paşa'nın 1866'dan önceki esas uzmanlık alanlarından sürekli bir şekilde (bazen tereddütlü olsa bile) uzaklaşmasından dolayı şanslı sayılabilir.

Bu gelişim süreçlerinden ve temposundan bir dizi faktör sorumludur. En başta onun kabiliyetini ve kişiliğini bunların arasında saymak gerekir. Ona sıradan bir zekâ ve araştırma iştiyakından (tecessüsten) çok fazlası bahşedilmişti. Bunların yanında sahip olduğu olağanüstü iç disiplin, adanmışlık ve sorumluluk yetenekleri olmamış olsaydı, geniş ilgi ve eylem alanları birer heves olarak kalabilirdi. Üstlendiği tüm görevler zordu. Bu görevler, yeni bilgiler edinmeyi ve becerileri geliştirmeyi gerekli kıldıysa da, Cevdet Paşa bunların hepsine enerjik olarak

[109] Cevdet Paşa'nın hayatının bu dönemi için bk.: Richard L. Chambers, *Ahmed Cevdet Paşa: The Formative Years of an Ottoman Transitional*, Yayımlanmamış Dr. Tezi, Princeton University, 1968, Bölüm II ve IV.

[110] Chambers, *age*, s. 171-3.



karşılık verdi. Böylelikle o, zekâsını ve ilim aşkını yapıcı ilmî uğraşlar için kullanmış oluyordu.

Cevdet Paşa bir âlimdi. Kendi çabasıyla İstanbul'un geleneksel eğitim imkânlarından olabildiğince faydalandı. Bu anlamda çok az da olsa bazı çağdaşları da bu kategoridedir. Fakat *Tanzimat*'ın uyarıcılarına bir tepki olarak Cevdet Paşa *medreselerin* ve *tekkelerin* dar ufuklarının ötesine geçti ve Batı'dan gelen yeni entelektüel akımların bir talebesi oldu. Burada onun eğitimi, daha pratik ve informeldir. Cevdet'in hocaları ve onun hamisi Reşit Paşa ve onun yanındaki diğer kişilerdir. Bununla birlikte o, kendi kendisinin *hocası* gibi davranmaktan tereddüt etmedi. Onun yeni eğitimsel tecrübeleri aldığı formal, geleneksel, İslâmi terbiye ve eğitim kadar faydalı olsalar bile, bu yeni eğitimsel tecrübeler diğerlerini ortadan kaldırmaz ya da onların yerine geçemez. Hiç kuşku yoktur ki, Cevdet Paşa bir *âlim*dir.

Şu halde, Cevdet Paşa'nın aslında hem özel hayatında hem de kamu hayatında muhafazakâr olduğuna şaşmamalıdır. Bu muhafazakârlık onun gözünü gerçeklere karşı köreltmedi. Fakat asrî problemlere karşı tavrını etkiledi. Geleneksel eğitime çok büyük bir saygısı vardı. Fakat o, geleneksel eğitimin içine düşürüldüğü kötü durumu ilk eleştirenlerden biriydi ve eğitim reformlarının mimarıydı. Osmanlı yargı sisteminin çağın koşullarına uygun bir hale getirilmesi gerektiğinin farkındaydı. Fakat bunun mümkün olan herhangi bir yerden yabancı hukuk kuralları almak yerine, topluma özgü (*fitrî*) İslâm hukukunu geliştirip çağa uyarlamak yönünde olmasından yanaydı. Ona göre askerî ve idarî alanlarda reformlar açıkça gerekliydi. Cevdet Paşa'nın önerisi geleneksel değerlere başvurarak eğitim ve haberleşmeyi geliştirmek, yolsuzluğu azaltacak ve verimliliği arttıracak şartlar oluşturmak ve bunları yaparken de Osmanlı İmparatorluğu'nun dayandığı sosyal ve siyasi kavramları muhafaza etmekti.

Cevdet Paşa'nın kendi şahsından sonra kariyerinin şekillendiricileri ve katettiği ilerlemenin öncüleri arkadaşları ve hamile-

ridir. Bunlar, Cevdet Paşa'dan beklentileri ve onu atadıkları vazifeler, genç *âlim*e önce dil ve eğitim reformlarında, sonra tarihyazımında ve en nihayet yeni bir hukuk metni (*Mecelle*) hazırlamada yeni hareket alanları açtı. Esasen bütün bu konular, mantıken *ulema*nın geleneksel olarak vazife alanlarının bir devamıdır. Bu sınıf her şeyden önce müderrislerden, *âlimlerden* ve kadılardan müteşekkildi. İdarî ve askerî meseleler daha başka şeylerdi.

Cevdet Paşa'nın tam da bu alanlarla meşgul olmaya başlaması ve kendi yolunun (*tarik*) sınırlarını aşması, önde gelen ulemanın, vezirlerin ve askerlerin düşmanlığını kazanması için önemli ölçüde yeterliydi. Aslında Cevdet Paşa'nın olduğundan farklı göründüğünü söyleyerek ona büsbütün haksızlık etmiş sayılmayız. Nitekim vezirlik görevini yerine getirdiğinde bir *âlim* cübbesi giyinir ve başına sarığı sarardı. Bu anlamda, sembolik bir jest olarak 1866'da bir şekilde bürokrat fesi ve redingotu giymesi zımnî bir gerçeğin kabulünü gösterir. Bununla birlikte Osmanlı İmparatorluğu'nun uzun tarihi boyunca Cevdet Paşa'nın *kazaskerlik* makamından vezirlik makamına geç(iril)en tek kişi olması da oldukça önemlidir.[111]

Unvanı ve rütbesi ne olursa olsun Cevdet Paşa, hayatının son yıllarına kadar iki farklı çevrede –*medrese* ve Reşit Paşa'nın maiyeti– eğitim görmüş ve bu iki okuldan gördüğü dersleri hiçbir zaman unutmayan bir *geçiş figürü* olarak kalmıştır. *Tanzimat*'ın Osmanlı İmparatorluğu'nu yıkımdan kurtarma projesindeki başarısızlığından dolayı hayâl kırıklığına uğrayan ve Mithat Paşa gibi şahsiyetler tarafından ıslahat hareketlerinin Batılı ve seküler bir hava içine sokulmasından hoşlanmayan Cevdet Paşa, kendisini II. Abdülhamid'in muhafazakâr ve İslâm odaklı rejimine iyi bir şekilde adapte etmiş görünür.[112]

[111] E. Mardin, *age*, s. 58, not: 92.

[112] Harold Bowen, "Ahmad Djewdet Pasha", *EI 2*, V. 1, s. 286.



Eğer geleneksel Müslüman eğitim tecrübesi zekâsına, açık fikirliliğine ve *Tanzimat* dönemi ıslahatçılarıyla yakın ilişkilerine rağmen Cevdet Paşa üzerinde derin izler bıraktıysa, *medrese* sisteminde yetişen daha sıradan kişilerin niçin değişime şiddetle direnen güçlerin saflarına geçtiklerini düşündürecek çok az sebep vardır. Potansiyel olarak Cevdet Paşa gibi en yetenekli *âlimler*, kendilerini *medresenin* dışında, yeni seküler eğitim ve yargı sistemindeki sorumlu mevkileri doldurur halde buldular. Güncel tabiriyle bu 'beyin göçü' geleneksel İslâmi kurumları ve bu kurumların yetiştirdikleri eski eğitimli elitleri tam anlamıyla daha ileri safhada bir çöküşe sürükledi. Seküler modernizmin gücüne karşı koyamayan *medrese* sistemi Cevdet Paşa'nın vefatından yaklaşık 30 yıl kadar sonra Atatürk reformlarına kurban gitti.

Benjamin C. Fortna*

IV

# OSMANLI İMPARATORLUĞU'NUN SONUNDA EĞİTİM VE OTOBİYOGRAFİ**

* Benjamin C. Fortna, Londra Üniversitesi, School of Oriental and African Studies, Tarih Bölümü.

** Makalenin orijinal adı ve yayımlandığı yer: "Education and Autobiography at the End of the Ottoman Empire", *Die Welt des Islams*, New Series, V. 41, Issue 1, March, 2001, s. 1-31. Bu makale Alman Amerikan araştırma ağı (GARN) çerçevesinde Christoph Schumann ile ortak üstlenilen bir projenin sonucudur. Schumann'ın "Büyük Umutlar Kuşağı: Suriye ve Lübnan'daki Milliyetçilik, Eğitim ve Otobiyografi, 1930-1958" makalesine sık sık atıfta bulunmaktayım (*Die Welt des Islams,* 41, 2). Eğitim ve biyografi arasındaki ilişkiye dair yaklaşımımız, Sosyal Bilimler Araştırma Derneği ile Berlin Beşeri Bilimler Koleji'nin ortak himâyesi altında 1997 ve 1998'de Alman-Amerikan Akademik Kurulu'nun desteğiyle gerçekleştirilen İslâm ve Modernite başlıklı iki seminere katılmamız neticesinde gelişti. Ortaya çıkan ortak çalışma GARN tarafından hibeyle desteklenmiştir. Yukarıda bahsedilen bütün kuruluşların desteğini minnetle anıyoruz ve ortak başvurumuzu sağladıkları için *Die Welt des Islams* editörlerine teşekkür ederiz. Taslak halindeki bu çalışmayı dikkatlice okuyan ve büyük ölçüde geliştiren Ulrike Freitag ve Palmira Brummett'e ve de *Die Welt des Islams*'ın okuyucularına da teşekkür ederim.
Çev.: Aytaç YILDIZ & Mustafa GÜNDÜZ



Erich Hobsbawm yirminci yüzyıla dair eserinde, insanlığın son yüzyılda iki önemli toplumsal devrime şahitlik ettiğini gözlemlemiştir: Neolitik devirden beri insan topluluğunda belirgin bir yeri olan köylülüğün neredeyse gözden kaybolması ve yüksek yaygın eğitimin ortaya çıkışı ve yayılması.[1] Elinizdeki çalışmada ben, bu iki toplumsal dönüşümden ikincisinin Modern Orta Doğu'daki seyriyle ilgileniyorum.

Avrupa'da yaygın eğitimin kökleri on sekizinci yüzyıla kadar uzanırken, Orta Doğu'da eğitim reformları 19. yüzyılın sonlarından itibaren hız kazandı. İlkin eğitim, yeni işlevsel seçkinlerin üretimi (ve yeniden üretimi) sorunu olarak görülmüşken, devletin genişlemesi ve milliyetçiliğin yayılmasıyla birlikte yavaş yavaş cehaletin kendisi modernleşme önünde bir engel ve ortadan kaldırılması gereken bir problem olarak görülmeye başlandı. Filizlenen bürokrasi, gelişen endüstri, makineleşme, zorunlu askerlik ve sağlık reformları, işlevsel seçkinlerin yüksek eğitiminin yanısıra, daha geniş insan kitlelerinin eğitimini gerektiriyordu. Ancak bu durum, devlet katındaki savunucularının beklemedikleri bir biçimde, halkın eğitimi ve yeni eğitimli elitlerin ortaya çıkmasıyla beraber, devrimci fikirlerin yayılımına ve siyasal bilince sahip bir karşı-elitin doğmasına yol açtı. Hobsbawm'ın da işaret ettiği gibi, yüksek yaygın eğitimin ortaya çıkması ve gelişmesi, üniversitelerin kurulması ve burada birtakım becerilerin öğretilmesinin çok ötesinde, öngörülmemiş sonuçlar doğurmuştur.

Eğitimin resmî tarihi nispeten iyi bilinen bir alanken, kitlesel eğitimin sosyal etkileri üzerine çok daha az araştırma yapılmıştır. Acaba halk yeni eğitime nasıl yaklaşmıştır? Sosyal hareketliliğin hangi sonuçlarına kitlesel eğitim sebep olmuştur? Müfredat ve yeni eğitim programları öğrencilerin dünya görüşünü nasıl etkilemiştir? Ya da İslâm dünyası bakımından, radikal se-

[1] Erich Hobsbawm, *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991,* London: Abacus, 1995, Chapter: 10.

külaristlerden tutun da "köktenci İslâmcı" denilenlere kadar çok çeşitli politik aktivistlerin, aynı tip okul ve üniversitelerde yetişmiş olması ne kadar mümkündür?

Bu sorular, özellikle son dönem Osmanlı İmparatorluğu ve onun halefi olan devletler örneğinde gayet anlamlı sorulardır. Konuya ilişkin literatürde eğitim, daima yekpare bir güç olarak ele alınmıştır. Eski usûlleri reddeden bir mezunlar kuşağı "yetiştiren" yeni okullar, geleneksel eğitim vermeyi sürdüren okullarla yolunu ayırmış ve böylece onların kültürel ve entelektüel çevresinin dışına çıkmıştır.[2] Eğitimin kolektif doğasına ilişkin yapılan bu aşırı vurgu, kısaca değineceğim bir dizi etkenden kaynaklanmaktadır.

Bireysel olana karşın, kolektif olanın üstünlüğünü öne çıkaran bu tartışmada iki etken söz konusudur. Birincisi, bireysel biyografiye yönelik ilginin görece eksik olmasıdır. 19. yüzyıl Amerikan düşünürü ve şairi Ralph Waldo Emerson'a göre aslında "adamakıllı bir tarih yoktur; sadece biyografi vardır." Her ne kadar bazen tarih alanındaki biyografilere kuşkulu bir duruş sergilesek de, Emerson'un sıkça alıntılanan bu ifadesi, genel olarak Osmanlı tarihindeki bir sorunun, bireysel yaşantıların incelenmesine dönük görece ilgi eksikliğinin altını çizmeye yaramaktadır. Bilinen birkaç örneği hariç tutarsak,[3] "tarih" ile

[2] Diğer kaynakların yanısıra kültürel düalizm konusu için bk.: Niyazi Berkes, *The Development of Secularism in Turkey*, Montreal: McGill University Press, 1964, s. 106 vd., özellikle: s. 109 ve Carter V. Findley, *Otoman Civil Officialdom: A Social History*, Princeton: Princeton University Press, 1989, s. 35-39, 135 vd.

[3] Şu çalışmalarda olduğu gibi: Cornell H. Fleischer, *Bureaucrat and Intellectual in the Ottoman Empire: The Historian Mustafa Âli (1541-1600)*, Princeton: Princeton University Press, 1986; *Virginia H. Aksan's An Ottoman Statesman in War and Peace: Ahmed Resmi Efendi 1700-1783*, Leiden: Brill, 1995; ve Robert Dankoff, *The Intimate Life of an Ottoman Statesman: Melek Ahmed Pasha (1588-1662): As Portrayed in Evliya Qelebi's Book of Travels (Seyahatname)*, Albany: State University of New York Press, 1991.



biyografi arasındaki denge apaçık biçimde "tarih"in lehinedir. İkinci etken, nispeten az sayıdaki hatıratın gereğinden fazla önemsenmesidir ki bunların çoğu, meslek yaşamları, siyasal gelişimleri ve kültürel yakınlıklarında görüldüğü üzere imparatorluktan ulus-devlete geçişte benzer bir yörüngede duran kişiler tarafından üretilmiştir.[4] Buna rağmen, benim Osmanlı'nın son dönemindeki eğitime ilişkin okumam, okullaşmanın sosyo-kültürel etkilerinin herhangi bir belirlenmişlikten uzak olduğu gözlemini içermektedir. Aslında, devletin hem dinî-ahlâki rehber hem de günlük yaşam koşulları için İslâm'a kaynak olarak vurgu yapması, genelde zannedildiğinin aksine okulların laikleşmenin failleri gibi görülmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çünkü bu okullar daha ziyade, engellenemez bir dizi toplumsal sonuca ve bireysel güzergâhlara işaret eden bir etkileşimler karışımıydı.

Bu makalede, yaklaşık olarak 1870-1918 arası dönemi kapsayan otobiyografilerden hareketle, Osmanlı'nın son dönemindeki eğitimin başlangıç aşaması ve sonraki resmî okullaşma sürecini betimlemeye çalışacağım. Söz konusu kronolojik parametrelerden hareket eden bu çalışma, gene de ayrıntılı bir inceleme olduğu iddiası taşımamaktadır.[5] Çünkü bu kaynak-mater-

[4] Bir örnek için bk.: Fatma Müge Göçek, *Rise of the Bourgeoisie, Demise of Empire: Ottoman Westernization and Social Change*, New York: Oxford University Press, 1996, s. 74.

[5] Bernard Lewis'in belirttiği gibi, 1908 Jön Türk devrimi sonrası, Ortadoğu otobiyografi yazınında bir 'patlama' görülür. Uzun süreli tarihsel perspektifte öz-anlatı konusunda bk.: Martin Kramer, *Middle Eastern Lives: The Practice of Biography and Self-Narrative*, Syracuse, NY: Syracuse University Press, 1991, s. 20-34. Sonuç olarak 25 yıl önce gerçekleştirilen bir derleme Osmanlı son dönemi ile Cumhuriyet dönemi otobiyografik kaynaklarının yüzlercesini sunmaktadır. İbrahim Olgun, "Ayın Kaynakçası", *Türk Dili*, s. 246, 1972, s. 662-682. Geniş çaplı kaynaklara işaret eden bir diğer çalışma, bir yüzyıl

yallerin sınırlı bir yeniden okuması bile, Osmanlı'daki okullaşma sürecinin normalde anlaşılandan çok daha zengin çeşitlilikte olduğunu gösterir. Ulaşılması mümkün pek çok metinden sadece bir avuç kadarını analiz etmek dahi, bu kritik dönemde eğitime ilişkin bazı temel yaklaşımları yeniden düşünmek gerektiğini apaçık gözler önüne sermektedir.

Bu nedenle, son dönem Osmanlı eğitimini inceleyen çalışmalara hâkim bazı egemen algıları –ve kavram yanılgılarını– belirlemek gerekir. Daha önceden de bahsettiğimiz gibi, bu konuya yönelik algımız geniş biçimde, konunun sıklıkla "laikleşme süreci" olarak görülmesi ile şekillenmiştir. Şurası çok açıktır ki, resmî eğitim dinî kesimlerin korunmasına son verdiği için, laikleşme bu süreçte daha önce benzeri görülmemiş boyutta ortaya çıktı ve gittikçe devletin modernleşmesine tevdi edildi. Ancak modernleşme paradigmasıyla yakından ilgili egemen bir bakışın teleolojisini açığa vuran bir yaklaşım olarak bu "süreç"in kaçınılmazlığına dair kabuller, pek çok önemli nüansı ve son dönem Osmanlı eğitimindeki –İslâm'a biçilen rolden hiç de az olmayan– bir dizi alternatif imkânı örtbas etme eğilimindedir. İkinci olarak, merkezî hükümet kaynaklarının mevcudiyeti ve hem Osmanlı hem de Cumhuriyet devrinde güçlü bir merkezîleşme geleneğinin varlığı, eğitimdeki değişimin ana kaynağı olarak dikkatleri "devlet" üzerinde yoğunlaştırmıştır. Bu bakış açısının en iyi örneği, Timothy Mitchell'ın Mısır hakkındaki ünlü çalışmasıdır. Burada devletin eğitime olan ilgisi, önceden var olan alternatif ve dinî temelli romantikleşmiş görüşü yavaş yavaş yok eden mekanistik ve tehditkâr bir ilgi olarak ortaya konur.[6] Üçüncü olarak, eğitime bakışta "mekanik

içinde (1826-1925) dünyaya gelmiş olan yetmişten fazla yazarın otobiyografik malzemesinden hareketle onların çocukluk betimlemelerini aktaran Mehmet Nuri Yardım'ın eseridir: *Tanzimat'tan Günümüze Edebiyatçılarımızın Çocukluk Hatıraları*, İstanbul: Timaş Yay., 1998.

[6] Timothy Mitchell, *Colonising Egypt*, Cambridge: Cambridge University Press, chapter 3 in particular.



mühendislik" diye adlandırdığım yaklaşım okullaşmaya dair anlayışımızı belirlemiştir.[7] Bu bağlamda eğitime ağırlıklı olarak makro düzeyde analizlerle yaklaşılmıştır: Okullar gittikçe geniş bir genç nüfusunu içine aldı ve birbirinin aynısı olan "ürünler" olarak dışarı saldı. Bu şema, eğitim sahasında çok rastlanan dördüncü bir eğilimle desteklenir. Bu bir dizi sosyal, kültürel ve politik "çıktıların" belirleyicisi olarak, resmî okullaşmaya yapılan aşırı vurgudur. Okullaşmanın etkililiğine dair bu abartı, hem niyetleri sonuçlardan ayırmakta karşılaşılan tabiî zorluklar hem de akademisyenlerin kendi uzmanlık alanlarının etkilerini mübalağa etme yönündeki kaçınılmaz temayülden beslenmiştir. Theodore Zeldin'in gözlemlediği gibi,[8] sözgelimi kömür madenciliği gibi bir konuda bulabileceğimiz "bağımsız, harici gözlemcileri" eğitim alanında bulmak imkânsızdır. Algılar dizisinin betimlediği bu engellere değindikten sonra, en azından muhtemel bir alternatif bakış öneren mütevazı bir girişime adım atabiliriz. Dikkatimizi bu dönemde eğitimden etkilenen bireylere çevirerek, son dönem Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim konusunu sorunsallaştırmaya başlayabiliriz.

Otobiyografik malzemelerin kendisine değinmeden önce, birkaç niteleyici gözlem sunmak ve çalışmanın parametrelerini açıklamak istiyorum. Öncelikle kullandığım kaynaklar, tıpkı yazarları gibi çok az oranda birörneklik teşkil etmektedir. Bu bireyleri, sosyal arka plan, ekonomik statü ve kültürel çevre bağlamında kategorileştirmek hiç de kolay değildir. Dahası, onların otobiyografi sanatı dedikleri –ki kesinlikle bilim değil– alanda takındıkları tutuma bakıldığında yöntem, biçim ve genel dünya görüşlerinde dikkat çekici bir çeşitlilik olduğu göze çar-

[7] Klaus Kreiser ve Francois Georgeon'un ed., *Enfances et jeunesses dans l'histoire de l'islam*, Paris: Maisonneuve, 2001; "Emphasizing the Islamic: Modifying the Curriculum of Late Ottoman State Schools" fenomeni üzerinde durdum.

[8] Theodore Zeldin, *France 1848-1945, Vol. II: Intellect, Taste and Anxiety*, Oxford: 1977, s. 139.

par. Arka plan ve yaklaşımdaki farklılıklar, tam da kaçınılmaz biçimde kişisel ve sıra dışı olan böyle bir malzemenin bireyselliği ve ayrıksılığının farkında olma gerekliliğine işaret eder.

Bu olgu, çalışmamızın karşılaştırmalı boyutu düşünüldüğünde bilhassa açıklayıcı bir önemi haizdir. Christoph Schumann'ın Manda dönemi Suriyesi otobiyografileri üzerine yaptığı araştırmalar ışığında bakıldığında, son dönem Osmanlı otobiyografileri bambaşka bir özellikte görünmektedir. Suriye'dekilerin tersine, Osmanlı otobiyografları çok daha zengin bir çeşitlilik sunmaktadır. Schumann'ın analizleri doğrultusunda şunu ifade edebiliriz ki, son dönem Osmanlı otobiyografi yazarları, öz-bilinç noktasında bile son derece ahenkli/tutarlı bir grup özelliği arz eden Suriyeli muadillerinin aksine, eğitimsel, kültürel, sosyal ve ekonomik açılardan çok daha geniş bir "sermaye"ye sahiptir. Bir ortak aidiyet duygusu ve hattâ karşılıklı olarak benzer bir üretimde bulunma hissiyatı, Osmanlılar arasında görülmez. Olumlu ifadelerle söylendiğinde, Osmanlı otobiyografi yazarlarının hayat yörüngesi, kısıtlı seçeneğe sahip Suriyeli muadillerine nazaran çok daha açık görünmektedir.

Bu çalışma temelde birkaç otobiyografi yazarına dayanmaktadır.[9] Sayısal açıdan bir önem taşımasa da, yedi yazar, az sayılarıyla şaşırtıcı bir şekilde çok çeşitli detay ve deneyim ortaya koymaktadır. Söz konusu grup doktor, devlet memuru, gazeteci, yazar ve bir şairden müteşekkildir. Bu isimlerin tercih edilmesinde özellikle katı standartlardan hareket edilmedi. Yalnızca yazdıkları metinler, Osmanlı'nın son dönemindeki çocukluklarını ve eğitim yaşantılarını göstermeli ve hayatlarının bu aşamasına dair faydalı olabilecek yeterli ayrıntılar sunmalıydı. Ayrıca tabiî olarak, hem dilbilimsel hem de bibliyografik anlamda ulaşılabilir olmak zorundaydılar. Christoph Schumann'ın çalışmasından hareketle, Osmanlı öğrencilerinin eğitim ufuklarının daha açık olmasını Osmanlı'nın son yıllarının bir geçiş dönemi olarak görülebileceğinin işareti biçiminde yorumlamak mümkündür –ama sadece geriye dönük bir bakışla! Hem bir bütün olarak toplum açısından hem de tek tek bireyler açısından, eşit derecede geçerliliğe sahip bir dizi seçeneğin bu yıllarda hâlâ mevcut olduğunu hatırlamak son derece önemlidir. Batılılaşma, modernleşme ve sekülerleşme gibi hâkim temalara ilişkin yazdıklarına bakıldığında, bu eğilimlerin ancak daha sonra geriye dönüp bakıldığında anlaşılır hale geldiğini hatırlamak gerekir. Bu öğrenciler, Osmanlı toplumunda yaşanan geniş değişikliklerin apaçık farkındayken, Batılılaşma, modernleşme ve sekülerleşme süreçlerine dikkat çekmemişlerdir. Schumann'ın betimlediği, güçlü ve somut bir ortak kader duygusuna sahip Suriyeli yazarların aksine, Osmanlı yazarları hiçbir zaman hayatlarının önceden belirlenmiş bir yolda ilerlediği fikrini öne sürmemiş ve kendilerini hiçbir zaman benzeşik/uyumlu bir kuşak olarak telakki etmemişlerdir.[10]

Öte yandan, yazarların kendilerinin seçiciliğini de göz önünde bulundurmak gerekir. Bellek, değişken ve kırılgan bir kaynaktır. Burada yararlanılan yazarların çoğu, kendi belleklerinin puslu ve bulanık niteliğini saklamaya teşebbüs etmemiştir. Hattâ tam da bu puslu nitelik, çoğunlukla dikkate değer edebî bir tesir uyandırmaktadır. Birinin anılarını yazması, geçmişin yakalanmasında seçici bir çabayı içerir ve bunu çağdaş duruma uyarlamayı gerektirir. Bu nedenle, sosyal ve kültürel konumda meydana gelen değişiklikler otobiyografi yazarları için önemli bir sorun demektir: Eğrisi ve doğrusuyla, bütün gidiş gelişleriyle belirli bir hayatı yansıtan tutarlı bir anlatı örgüsü nasıl oluş-

[9] Söz konusu yazarlar şunlardır: Nigâr Hanım (1862-1918); Halit Ziya [Uşaklıgil] (1866-1945); İbrahim Temo (1865-1945); Mehmed Âkif [Ersoy] (1873-1936); Şevket Süreyya [Aydemir] (1897-1976); Samiha Ayverdi (1905-1993); ve Halil Halid (1869-1931), Tevfik Sağlam (1882-1963).

[10] Aslında onlar, yaşadıkları zaman dilimi içinde birkaç kuşağı temsil etmektedirler. Umarım gelecekteki araştırmalar bu makalede bahsedilen farklı eğitim deneyimlerini daha yararlı olabilecek tek bir grup şeklinde açıklayacaktır.

turulabilir? Öte yandan Osmanlı ile Osmanlı-sonrası arasındaki sınırlarda gezinen hayatlar söz konusu olduğunda, ek bir sorun daha gözükür ki bu da, zaman içinde gerçekleşen düzenleme ve değişikliklerin, bölgeyi sosyal, kültürel ve siyasal olarak pek çok açıdan etkilemiş olmasıdır.

Beklendiği üzere, son dönem Osmanlı otobiyografi yazarları aile, okul ve dil ile ilgili üç konuda kayda değer bir ilgi göstermişlerdir. Osmanlı'nın son döneminde yetişip ardından okula gitmeye ilişkin çok özel zengin bilgiler sağlamasının yanında bu üç konu, yazarın dünyadaki yerini anlama ve onun gelecekteki değişimi için ana zemin teşkil eden öz-algısını yakalama noktasında da bize yardımcı olur. Her üç alan, ister ev ve okul, ister farklı okul tipleri, isterse de farklı diller arasında olsun bazı hareket formlarını içerir. Söz konusu hareketler, bilhassa yazarların işgal ettiği sosyal ve kültürel alandaki pozisyonlarını açığa çıkarma bağlamında oldukça ilgi çekicidir. Bu üçlü sacayak yoluyla onların sosyal ve kültürel yönelimlerindeki değişimi anlamamız mümkündür. Aile ile başlayalım.

## 4.1. Aile ve Ev Ortamı

Aile, otobiyografi yazınının büyük çoğunluğu için doğal bir başlangıç demektir. Ailenin tasviri, ileride gerçekleştirilecek bütün eylemler ve meşrulaştırmalara karşılık, bir sosyal ve kültürel göndergeler zemini inşa eder. Pek çok yazar, kendi erken çocukluk dönemlerine dair idealize edilmiş bir yaklaşım sunar. Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatını yazacak olan geleceğin gazetecisi Şevket Süreyya Aydemir, Osmanlı Balkanlarının son yıllarında oldukça yaygın eşkıya tehdidi ile şiddet arasındaki çelişkiden ötürü, memleketi Edirne'nin kenar mahallelerindeki sevgi dolu aile atmosferini ve kendi yağlarında kavrulup gitmelerini abartır. Yoksul ama çalışkan ve Tanrı'nın çizdiği kadere saygılı olan mahalle sakinleri, aralarındaki meseleleri herhangi bir hükümet yardımı ya da müdahalesi olmaksızın hallediyorlardır.[11] Ünlü yazar Halit Ziya Uşaklıgil'in hikâyesi de içinde ders kitaplarının yerlere saçılmış olduğu eski bir evde annesini gördüğü bir rüyayla başlar, böylelikle aslında kendisinin eğitim sürecini sembolik biçimlere bağlar. Anlamlı bir biçimde, annesini teselli ve huzurun ebedi kaynağı olan Mekke'deki Kâbe'ye benzetir.[12]



Bu basit ve mutlu ortamda, doğal olarak çocuğun yetişmesini ve eğitimini sağlayan ailedir ve bu, geleceğin otobiyografalarının öğrenme arzusunun ilham kaynağıdır. Ebeveynler apaçık merkezî bir konumdadır. Halit Ziya Uşaklıgil, Şevket Süreyya, Nigâr Hanım ve Halil Halid hepsi annelerinden, hem dinî hem eğitimsel etkilerin bir araya geldiği bir ilham kaynağı olarak bahsederler. Bu annelerin pek çoğu okuryazardı: Şair Nigâr Hanım örneğinde ezberinden şiirler okuyan; manevi hayatla ilk bağını annesinin tesis ettiği Şevket Süreyya örneğinde komşularına kitap okuyan; anılarında "Cennet anaların ayakları altındadır" hadisini hatırlatarak, annesine olan saygısını göstermek isteyen Halil Halid örneğinde "menkıbeler kitabından yüksek sesle okumalar yapan"[13] hep annelerdir. Muallim Naci'nin büyük biraderi babasının onun *Kur'an* okumasını teşvik ettiği gibi, kendisi de kardeşine ilham kaynağı olmuş ve hattâ babasının sınırlı *Kur'an* kavrayışının ötesine geçmesini Naci'den istirham etmiştir: "Aferin yavrum! Daha güzel okumak için gayret et! Allah'ın izniyle sen benim gibi bitirmeyeceksin. Kutsal kitabın anlamını çok daha iyi öğreneceksin."[14] Halit Ziya öğre-

---

[11] Şevket Süreyya Aydemir, *Suyu Arayan Adam*, İstanbul: 1997, s. 22 (İlk baskı 1959).

[12] Halit Ziya Uşaklıgil, *Kırk Yıl*, İstanbul: 1969, s. 6-7.

[13] Khalil Khalid, *Diary of a Turk*, Londra: 1903, s. 19-23. Halil Halid için bk.: "Çerkezşeyhizâde", *DİA*, C.15, s. 313-316, İstanbul: 1997, Mustafa Uzun, "Halil Halid Bey".

[14] Yardım'ın da belirttiği gibi, *Çocukluk Hatıraları*, s. 31: "Aferin, oğlum! Daha güzel okumaya gayret et. İnşallah, siz benim gibi kalmazsınız. *Kur'an-ı Kerim*'in mânâsını güzelce anlarsınız".

nimini babasıyla, onun Fars-Arap dilleriyle olan ilişkisinden kaynaklı Osmanlı-İslâm dünyasına dair bilgisiyle ve Mekke'ye yaptıkları hac ziyaretiyle ilişkilendirmektedir. Doğduğunda kulağına ilk ezanı okuyan ve Halit Ziya adını koyan da, babasının en yakın dostlarından Mehmet Halid Ziyaeddin'dir.[15] Mehmed Âkif babasını hem bir baba hem de öğretmeni olarak tanımlar ve ilk dinî telkinleri evden edindiğini söyler.[16]

Bunların hiçbiri şaşırtıcı değildir ama gene de iki sebepten ötürü ev ortamıyla eğitim arasındaki ilişkinin altını çizmek gerekmektedir. Birincisi, son dönem Osmanlı Devleti eğitimdeki rolünü, evdeki terbiyenin hem pedagojik hem ahlâki eksikliğini telafi etmek olarak görmüştür. Ama bu yaklaşım sıklıkla, evde olup biteni de anlayıp ortak bir çaba sarf etmek yerine onu karalamak şeklinde yürümüştür.[17] İkincisi, yeni okulların bir dizi önemli sosyo-kültürel değişikliği etkilediğine dair yaygın bir kanı olduğundan, eğitimin, tümüyle olmasa bile çoğunlukla okul duvarlarının dışında gerçekleştiğini unutmak işten bile değildir.

Aile ilham kaynağı olmanın yanında, zaman zaman bu ilhamın pratik bir yolla verilmesi için de gereken fedakârlıklardan kaçınmamıştır. Çoğu otobiyografi yazarının ailesi ekonomik yönden rahat görünüyordu, hattâ bazılarının (meselâ Halit Ziya'nın ailesi kilim ticareti yapıyordu) oldukça varlıklı olduğu bile söylenebilir. Ama bu durum herkes için aynı değildi. İbrahim Temo'nun babası İstanbul'daki oğluna kitaplar için para

[15] Uşaklıgil, *age,* s. 11.

[16] "Hem babam hem hocamdır. Ne biliyorsam kendisinden öğrendim". Akt.: Mehmed Ertuğrul Düzdağ, *Mehmed Âkif Hakkında Araştırmalar,* İstanbul: 1987, s. 18; Mehmet Âkif için bk.: Fahir İz, "Mehmed Âkif", *İslâm Ansiklopedisi.*

[17] "Okul dünyası" ile "cehalet dünyası" diye nitelendirilen ev ortamı arasındaki çelişkiyi gösteren bir ders kitabından hareketle, devlet sistemi içinde ebeveynlerin rolünü tartıştığım yazı için bk.: Benjamin C. Fortna, "Islamic Morality in Late Ottoman 'Secular' Schools", *IJMES,* 32, 3, August, 2000, s. 369-393.



gönderiyordu ve Arnavutluk'taki zor şartlara rağmen bu desteğini sürdürdü. Genç İbrahim, akademik yönden pek istekli olmayan Yunanlı sınıf arkadaşının ailesiyle birlikte kalıyordu ve eğitim masraflarını karşılamak için onun derslerine yardımcı olmak zorundaydı. Mehmed Âkif'in babası onu Mekteb-i Mülkiye'ye bağlı idâdî okuluna kayda götürdüğünde, kayıt için yeterince parasının olmadığını fark etti ve talep edilen meblağı sağlamak için gümüş cep saatini rehin olarak verdi. Böylece yetkililer onun parayı sonra ödeyeceğine kanaat getirdiler.[18]

Otobiyografi yazarları anne, baba, kardeş, komşu, kitap (dinî ve dinî olmayan), tiyatro ve tabiî ki öğretmenleri ve okul arkadaşlarına kadar çok çeşitli yerlerden etkilendiler. Bu çeşitli etkiler o dönemde mevcut olan eğitim seçenekleriyle paralellik arz etmekteydi: Kamu ya da özel, devlete ait olan ya da olmayan, yabancı ya da yerli, resmî veya gayri resmî (örneğin evde eğitim), etnik olarak ya da dinî olarak ayrılmış, karma olan veya olmayan vb. gibi. Bir bütün olarak bakıldığında otobiyografik kaynakların, geleneksel olarak resmî okul sistemi perspektifinden bakılmış olan eğitim tarihinin bazı boşluklarını doldurmaya yardımcı olduğu görülür.

## 4.2. Hareketlilik

Evden okula geçiş, bu yaşam öykülerinin önemli bir parçasını oluşturur. Aileden ayrılmayla alâkalı kaçınılmaz psikolojik meseleleri bir kenara bırakırsak, anlatılar çoğu kez kültürel ve entelektüel çevredeki farklılıkları görünür kılmaktadır. Devletin penceresinden ev "cehalet dünyası" olarak görülebilirken, anılarda ev atmosferiyle karşılaştırıldığında çoğu kez okul yaşamını kötüleyici bir tavır sergilenmektedir. Evdeki gayri resmî eğitim imkânları, resmî okullarda verilenleri çok kez tamamlamakta; bazen de aşmaktaydı. Bu nedenle Şevket Süreyya'nın

[18] Bu bilgiler Mehmed Âkif'in kızıyla yapılan bir mülâkattan alınmıştır. Düzdağ, *age,* 26-27.

babası onu elinden tutup, dinî kaidelere göre eğitim yapan mahalle mektebine bıraktığı zaman, o zaten mektepte öğretilebilecek olan yazma ve okumanın daha fazlasını biliyordu.[19] Mehmet Âkif 1870'lerin sonu ve 1880'lerin başında İstanbul Fatih'te ibtidâî ve rüşdiye mekteplerine giderken, babası ona Arapça öğreterek okul derslerini desteklemiştir.[20] Ev ile mektep arasındaki sınırın potansiyel akışkanlığını açığa vuran Mehmet Âkif, görüldüğü kadarıyla babasından hem baba hem de öğretmen olarak bahsetmekte ve ne biliyorsa ondan öğrendiğini söylemektedir.

Otobiyografiler, eğitim seçenekleri dizesinin bireylerin perspektifinden nasıl görünmüş olabileceğini, onların bu hususlaki tartışma süreçlerini anlamamızı sağlar. Rasyonel olarak oluşturulmuş akış-şemalı (flow-charted) sistem olarak okulların belirsiz tasviri, mevcut okullar ile bireysel tercihler arasındaki durumu gösterir. Otobiyografi yazarlarının kolektif deneyimlerinde ön plana çıkan şey, hem geniş çeşitlilikte seçeneklerin mevcudiyeti hem de onlar arasında bireylerin izlemiş olduğu yolun neredeyse tesadüfî sayılabilecek niteliğidir.

İlk olarak, bu dönemde küçük çocukların okula gitmelerinin münferit bir olay olarak göründüğü dikkate alınmalıdır. Okula gitmek hâlâ nispeten olağandışı bir şey gibi görülmekteydi. Zaten son dönem Osmanlı toplumunun tahmini okuryazarlık oranları da bunu doğrulamaktadır.[21] Bu, Schumann'ın 20. yüzyıl Suriye'sindeki öğrenciler için çizdiği çerçeveye zıt düşmektedir. Çünkü Suriye'de bu devir, son dönem Osmanlı ve Osmanlı sonrası okul inşa etme gayretlerinin olduğu devirdir. Bütün bunlara rağmen, yine de 20. yüzyılın ortalarında yaygınlaşacak kitlesel eğitimden söz etmek için hâlâ çok erkendir.

[19] Aydemir, *age,* s. 31.

[20] Mehmet Âkif (Ersoy), *Safahat,* İstanbul: İnkılâp ve Aka, 1966, s. xiv.

[21] Findley, 1900 yılında Osmanlı İmparatorluğu sınırları içinde okuma yazma oranının %5 ile %10 arasında olduğunu ve 1800'lerden itibaren %1 artış kaydettiğini ileri sürmektedir.



Otobiyografi yazarlarının okula gitmelerini betimlemelerine bakıldığında, belki biraz tuhaf olarak, önlerine sadece çok küçük engeller çıktığı görülür. Suriye örneğindekilere kıyasla malî sorunlar nadiren yaşanmıştır. İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin kurucularından İbrahim Temo okul ile kendisi arasında mevcut birçok ailevî engelden ve bu arada İstanbul'da mektebe gidebilmesi için babasının sarf ettiği malî fedakârlıklardan bahseder.[22] Fakat onun durumu sıra dışı görünmektedir. Son dönem Osmanlı otobiyografilerinde anlatılan ailelerin ekonomik şartları, Suriye'deki örnekleriyle kıyaslandığında çok daha iyi görünmektedir. Bunun gerisinde şüphesiz, sözü edilen ailelerin tümü olmasa da büyük çoğunluğunun imparatorluğun elit tabakasına mensup olmaları gerçeği yatar.

Belli bir okula kaydolma kararı kolayca verilmiş ve neredeyse bütünüyle tesadüfî sebeplere dayanmış gözükür. Halit Ziya ilk olarak kendi oturduğu Fatih semtindeki bir okula değil de İstanbul Mercan'da bir okula gitmiştir. Anlattığına göre, o zaman kendisine söylenilen sebep, Mercan'ın babasının iş yerine yakın olmasıydı. Fakat gerçek sebebi ileride öğrenecekti: Mercan'daki okul daha uğurlu bir yer olarak düşünülmüştü.[23] Fakat anlaşılan o ki genç Halit Ziya bu tercihten pek de hoşnut kalmamıştır. Bir gün, evlerinin hemen karşısındaki sokağa yeni tarzda bir devlet okulu yapıldığını gördüğünde, cesurca o okula gitmeye karar verir. Nefes nefese merdivenleri tırmanıp, düzgün sıralarda oturan ve eski mahalle mektebindekinin aksine bir öne bir arkaya sürekli sallanmayan öğrencilerin önünde duran genç öğretmene "Hoca Efendi! Ben bu okula gelmeliyim" diye birden söyleyiverir.

"Sonrasında ne oldu bilmiyorum, böyle bir yüreklilik yaptıktan sonra, mecalim kesilmişti. Ne aileme ne de bana sormadıkları hususunda oldukça eminim, beni hemen aldılar ve otu-

[22] İbrahim Temo, *İbrahim Temo'nun İttihad ve Terakki Anıları,* İstanbul: 1987, s. 6, 8.

[23] Uşaklıgil, *age,* s. 16.

racak bir yer buldular. Evdekiler benim tavuklarla oynamama izin verdiklerini düşünedursunlar, öğleye kadar bu okulda kaldım."[24]

Uşaklıgil'in eski semtindeki mekteple bu okul karşılaştırıldığında çarpıcı olan, onun bu okula kaydını kolayca yaptırmış olmasıdır. Burada imtihanlardan hiç bahsedilmemekte, aile ile fikir alışverişinde bulunulmamakta ve bürokratik işlemlere maruz kalınmamaktadır. Böyle bir paragraf sembolik görünse bile, özgün detaylar, hedeflenen açıklamanın az ya da çok anlaşılır olduğunu göstermektedir.

Tevfik Sağlam'ın ilköğretim yaşantısı da aynı şekilde bürokrasiden bağımsızdır. Sağlam'ın umursamazlığı mahalle mektebine girmesiyle başlar. "Serbest düşünceli" olarak tanımladığı babası, o dönemlerde sıkça rastlanan *Kur'an* okuyarak yapılan okula gönderme merasimlerini (*âmin alayı*) sevmemektedir. Bundan dolayı Tevfik "âmin alayı" törenine katılmamıştır.[25] Bu okulda biraz zaman geçirdikten sonra, evine yakın daha "modern" bir okula geçmiştir.[26] Sıbyan okulundaki Halit Ziya gibi, Tevfik Sağlam da daha az geleneksel olan bu ikinci okulunda iyi vakit geçirdiğini anlatır. Bir üst kademe okulla ilgili karar vakti geldiğinde ise ilginç bir ayrılış gerçekleşir. Tevfik'in planı Hukuk mektebine hazırlanmak için sivil rüşdiye okuluna gitmekti. Fakat sınıf arkadaşı Saim'in sürekli baskısı ve dalga geçmesi fikrini değiştirdi ve ikisi de Soğukçeşme'deki (Gülhane' deki Alay Köşkü'nün karşısında) askerî rüşdiyeye gitmeye karar verdi. Tevfik'in ailesinin bu karar üzerine yapacağı pek fazla bir şey yoktu.[27] Bir üst kademede, iki sınıf arkadaşı Kuleli' deki Askerî Tıbbiye'ye devam etmek istedi. Sami, Askerî Tıbbiye'de fizik dersi veren büyük kardeşinden etkilenmişti. Tevfik' in babası âdeta emrivaki yapılan bu fikri memnuniyetle kabul

[24] Uşaklıgil, *age,* s. 18.
[25] Tevfik Sağlam, *Nasıl Okudum,* İstanbul: 1981, s. 2.
[26] Sağlam, *age,* s. 5-6.
[27] Sağlam, *age,* s. 6.



etti, fakat daha sonra göreceğimiz gibi halası yaygarayı kopardı. Ama sonunda ikisi de askerî okula gittiler.

Her iki durumda, okul tercihleri söz konusu merciler tarafından *supra-rasyonel* bir şekilde onaylanmıştı. Birincisinde, Halit Ziya'nın gittiği ilkokulun "uğurlu/mübarek" addedildiğini görmüştük. İkincisinde, Tevfik Sağlam'ın halası yeğeninin Kuleli'deki askerî okula gitmesinden yoğun bir endişe duymaktadır. Halası, ailenin uzak akrabası olan Namık Kemal'in babası müneccimbaşısı Mustafa Bey'in fikrinin alınması hususunda ısrar eder:

> Pek muhterem bir zattı. Tatillerde gider elini öperdik. Bir keresinde doğum tarihimi ve saatimi verdiğimde, astrolojiye göre [ilm-i nücûm] benim burcumu söyledi ve eğer hayırlıysa doktor olacakmışım değilse bu fikirden vazgeçecekmişim. Bu ise halamın istediğiydi. Babam hurafelere hiç inanmaz ve inananlara da kızardı. Onun etkisi altında ben de hayatım boyunca böyle şeylere asla inanmadım. Halamı çok seviyordum, fakat onlara kararımı işin başında söyledim. Ben 'sen git ve sor, aksi cevap gelse de ben yine de hekim olacağım' dedim ve okula kaydoldum. Mustafa Bey benim burcumu okudu; 'çocuğu serbest bırakın, o hangi mesleği seçerse seçsin başarılı olacak' dedi. Zaman rahmetlinin hükmüne hak verdirdi, ama beni astrolojiye inandıramadı.[28]

Bu anekdotun aktarılmış olması batıl inancın izlerini göstermek şeklinde okunabilirse de, genç adamın inancı daha rasyonel bir renkle görmesi, imparatorluğun dağılmaya yüz tuttuğu ve yeni kültürel normların etkisine girdiği bir dönemde ona daha yararlı bir dayanak noktası sağlayacaktı. Ama bu geçiş çağında eğitimin izlediği yol çok çeşitli unsurlarca belirlenmiştir ve bunların tümüyle rasyonel olduğunu söylemek mümkün değildir.

Okula kabullerde böylesi şeyler az ya da çok önemsiz görünmektedir. İbrahim Temo, Tıbbiye İdâdîsi'ne girişte kısa bir

[28] Sağlam, *age,* s. 17.

imtihana tâbi tutulmuştu.[29] Tevfik Sağlam, hiç kimsenin reddedilmediği, başvuran herkesin yatılı okula kabul edildiği aynı kurumda hafif bir imtihandan geçtiğini belirtir.[30] İmtihan sonrası herkese evlerine gitmeleri, eşyalarını toplayıp o gün geri dönmeleri söylenir. Keza yukarıda gördüğümüz gibi Mehmed Âkif idâdîye gitmek istediğinde, babasının ödeyecek parasının olmamasına rağmen, okul ücreti hiçbir şekilde sorun olmamıştır. Okul yönetimi ona güvendiğini ve sonra ödeyebileceğini söylemiştir.[31] İbrahim Temo, okumak için İstanbul'a yeğeninin yanına geldiğinde, ailesinin malî yükü azaltabilmek için ikisinden birini yatılı okula gönderme ihtiyacı hissettiğini anlatır. Temo, Askerî Tıbbiyeye girmek ister fakat kayıt için askerî hazırlık okulundan bir diplomaya sahip olmak gerekmektedir. Genç İbrahim cesurca yetkili makama bir dilekçe yazar ve nihayet Kuleli'deki Askerî Tıbbiyeye kabul edilir.[32] Söz konusu sürecin oldukça gayri resmî yürümüş olması dikkat çekicidir.

Böylece, yukarıda da bahsedildiği gibi bazı çalışmalardaki son dönem Osmanlı eğitim zihniyetine dair aşırı mekanik görüşün, yerel düzeyde hiçbir yerde var olmadığı görülür. Anlaşılıyor ki, öğrencilerin okul tercihleri anne babanın iş yerine yakınlığı, sınıf arkadaşının ısrarlı isteği, ailenin büyük çocuğunun izlediği yol ve okulun kimi "batıl" kehânetlere göre belirlenen uygunluğu gibi çok değişik faktörlerce belirlenmiştir.[33]

Otobiyografi yazarlarımızın gittiği okulların ne olduğu sorusuna dönmeden önce, evden okula geçiş konusunda bir noktayı

[29] Temo, *age,* s. 7.
[30] Sağlam, *age,* s. 18.
[31] Düzdağ, *age,* s. 26-27.
[32] Temo, *age,* s. 8.
[33] Meslektaşım Ulrike Freitag'ın doğru olarak belirttiği gibi, şüphesiz bugün de eğitim tercihi ile ilgili bazı gelişmemiş değerler mevcuttur. Fakat bu daha çok sosyal prestijle ilgili gözükmektedir, yoksa bizatihi okulun kendisinden kaynaklı "mübareklik" nosyonu gibi şeylerden değil.



daha belirtmek gerekir. Gördüğümüz gibi aile sık sık okul öncesi ilham ve öğrenme kaynağıdır ve bu durum çocuk okula kaydolduktan sonra da resmî pedagojiyi tamamlayan bir olgu olarak devam etmiştir. Osmanlı geleneğinde sınırlı bir usûl olarak sürdürülen evde özel ders, çoğu aile tarafından okul programını tamamlayıcı nitelikte verilmeye devam etti. Bu nedenle, Mehmed Âkif resmî eğitiminden ayrı olarak, *Kur'an* çalışmasını sürdürüp Halkalı'daki veterinerlik tahsilini bitirdikten sonra *hafız* olmak için ek bir ücret ödeyerek Farsça dersleri almıştır.[34]

Bütün bu izahlardan ortaya çıkan sonuç, deneyimlerin çeşitliliğidir. Okul seçimi resmî-gayri resmî, askerî-sivil, yabancı-yerli, misyoner-millet, kamu-özel karışımından müteşekkildir. Resmî kuralların öğrencilerin gideceği okul tercihlerinde engel olduğu yerlerde bile, bazen iyi konumdaki bir tanıdığın müdahalesiyle ya da dilekçeyle sorun halledilebiliyordu. Belirtilmesi gereken diğer ilginç bir durum da Christoph Schumann'ın örneklerinin aksine, son dönem Osmanlı eğitim meselesindeki asıl sorunun, öncelikle okula gidip gitmemekle ilgili değil daha çok hangi okula gitmek gerektiği ile ilgili olmasıdır. Burada söz konusu olan öğrenciler, tamamen şehirli bir çevreden gelmiş ve ailelerini eğitim için ikna etmeye fazla ihtiyaç duymamışlardır. Bir bütün olarak bakıldığında öğrenciler çok farklı arka planlara sahiptir ama daha düşük sosyo-ekonomik çevreden gelen öğrencilerin bile okuldan ayrılmaları görece sessiz sedasız gerçekleşmiştir.

## 4.3. Okulda

Okul hayatına geçmeden önce, okul türlerinden bahsetmek gerekir. Öncelikle bir taraftan devlet diğer taraftan birçok misyoner örgütü eliyle ortaya konan yeni tarz okulların öngörülmeyen yükselişi, anlaşılır bir biçimde eğitime ilişkin ilginin bu okullar üzerine yoğunlaştığı anlamına gelir. Bununla birlikte

[34] Düzdağ, *age,* s. 5 vd.

dikkatlerin eski ile yeni tarz okullar arasındaki zıtlığa yönelmesi, bu iki tarz okulun müşterek özelliklerinin gözden kaçmasına sebep olmuştur. Aşağıda göreceğimiz gibi eski dinî okullarda sık sık dalga geçilen şeyler, bazen yeni okullarda methedilen şeyler haline gelmiştir. Burada işlemekte olan açık bir ideolojik gündem söz konusudur ve okul türleri arasındaki farklılıkları bulanıklaştıran bazı unsurlara göz atmak gerekir. Mektep ya da Kur'an kursu[35] ile "modern" devlet okulları arasında olduğu varsayılan uçurum, aşağıdaki noktaları düşündüğümüzde çok daha az önemde görünmektedir. Birincisi, otobiyografi yazarlarımızdan anlaşıldığı üzere mektepler iki tür tasavvur edilmiştir: "geleneksel" ve "modern". Okumayı öğretmek için kullanılan metinler dahi ikiye ayrılmaktadır. Tevfik Sağlam "o günlerde iki okuma alfabesi vardı. Birisi eski "elif-be" diğeri "elif bâyı Osmanî" denilen daha modern olan kitaptı" der.[36] Onun gittiği birinci mektepte eskisi okutulurdu. Fakat evine yakın olan mektebe geçtiğinde daha "modern" metinle karşılaştı.[37] Her iki tür materyale de okul çağı nüfusunun ne kadarının ulaştığı kesin olarak bilinmese de, en azından imparatorluğun büyük kent merkezlerinde böyle bir farklılaşma yaygın biçimde yaşanmış olmalıdır.

[35] Yazarın Kur'an kursu olarak bahsettiği kurum, mahalle/sıbyan mektepleridir. (Ç.N.)

[36] Sağlam, *age,* s. 3. "Modern" orijinal metinde kullanılan kelimedir. Burada bahsedilen değişik türdeki ders kitapları, devletin okul türlerini ve orada okutulacak müfredata uygun materyali sürekli değiştirme çabasının belirgin bir yansımasıdır. Bu tür metinleri devreye sokma süreci ile ilgili çok az şey bilinmesine rağmen, 1850'lerin başlarında çeşitli Osmanlı yazarlarından okullarda kullanılmak üzere kitap yazmaları istenmiştir. Yeni kitaplarla birlikte yaşanan müfredat değişimi, Tevfik Sağlam'ın bahsettiği farklılığı meydana getirmiştir. Son dönem Osmanlı devlet okulundaki ders kitapları konusunda bk.: Nuri Doğan, *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918),* İstanbul: Bağlam Yay., 1994.

[37] Sağlam, *age,* s. 5-6.



İkincisi, mahalle mektepleri ile devlet okulları arasında genelde anlaşıldığından daha fazla süreklilik olduğu görülmektedir. Mahalle mektepleri ile devlet okullarının[38] olumsuz yönleri ile karşılaştırılmasının doğurduğu abartıya karşın pedagojik metot, müfredat kapsamı ve disiplinci yaklaşım anlamında kayda değer bir örtüşme vardır ve bu, Osmanlı'nın son dönemindeki kültürel ikilik ve çatallaşma kavramı gibi başka sorunsalları gündeme getirir. Böyle bir sürecin varlığı, ilgili kişiler bağlamındaki örtüşmelerde sıklıkla görülür ve bu şaşırtıcı olmamalıdır; ama eski ile yeni arasındaki farklılıkları abartma eğilimi bunu sanki şaşılacak bir şeymiş gibi gösterir. Hem *Kur'an* kurslarında (mahalle mektebi) hem diğer devlet okullarında hâkim olan usûl, yeni metinleri ezberleme ve ezberden öğrenme (*usûl-i cedit*) idi. Ezbere hasredilen materyaller, sistemli bölünme karşısında kayda değer sürekliliği de ortaya koyar. Başka yerde gösterdiğim gibi, devletin eğitim müfredatındaki 1880 ve 1890' lardaki değişiklikler, daha önceki Tanzimat dönemi müfredatını, şüphesiz İslâmi yönleri de olan daha seküler bir müfredat haline getirmiştir.[39] Otobiyografilerdeki bazı anekdotlar sistemler arası sıkı sürekliliği de göstermektedir. Bu dönemde benzerliklere vurgu yapan bir karikatürde, okullardaki modernleşmenin aslında sadece Şeyhülislâm'ın öğrencilerini dövmek için artık daha uzun bir değneğe sahip olduğu anlamına geldiği an-

[38] Geleneksel okullar ile yeni açılan devlet okulları arasındaki zıtlık otobiyografik edebiyatın ayırıcı özelliklerinden biridir. Bu durum sadece Osmanlı için değil, Mısır için de geçerlidir. Seyyid Kutup'un köy okulu anlatısı iyi bilinen bir örnektir. Bk.: Tifl min al-qarya, Kahire, 1967 Bölüm: 3. [Kahire'de ilk basım: 1946]; (Almanca çev.: Horst Hein, *Kindheit auf dem Lande,* Berlin, 1997).

[39] Şu makaleme bk.: "Emphasizing the Islamic: Modifying the Curriculum of Late Ottoman State Schools." [Kreiser, Klaus and Georgeon, François, (eds.), *Enfance et jeunesse dans l'islam - Childhood and Youth in the Muslim World.* Paris: Maisonneuve et Larousse, 2007, ss. 193-209 içinde (Ç. N.)].

latılmaktadır.[40] Kısaca değineceğimiz gibi, öğrenciler bir kez yeni açılan devlet okuluna gittiler mi geleneksel mektepleri geçmişe bakarak değerlendirmektedirler. Dinî kurumlarda aldıkları dersler onları "laik" okullardaki pek çok benzer konuda başarılı olmaları noktasında iyi derecede hazırlamaktaydı. Farklı okullar arasında hissedilen boşluğu doldurmaya yardımcı olan diğer bir unsur, hem Ahmet Hamdi (Tanpınar) hem de Ahmet Emin (Yalman) tarafından değinilen Cevdet Paşa'nın *Kısâs-ı Enbiya*'sı gibi dinî içerikli metinlerin evlerde yaygın olarak okunmasıydı.[41] Bu materyallerin Osmanlı devlet müfredatına 1880'lerin sonlarında eklenmesi, mektepler ile yeni devlet okulları arasındaki ayrımı belirsizleştirmiştir. Hiç şüphesiz azalmış olmasına rağmen fiziksel ceza çok tartışılan diğer konudur. Yeni okullar fiziksel cezaya daha sembolik bir yaklaşım biçimi benimsemiştir. Bununla birlikte yeni disiplin rejimi Tevfik Sağlam gibi bir öğrenciyi sistematik kurallarıyla baskı altına alırken, her iki sistemde de var olan ceza ve aşağılama muhtemelen eşit derecede sinir bozucuydu.

Üçüncüsü, pek çok öğrenci her iki tür okulda da zaman geçirmiştir. Bu gerçek, sözü edilen farklılığın bizzat öğrencilerin eğitim yaşamları tarafından bulanıklaştırdığı anlamına gelir. Geniş bir açıdan bakıldığında, öğrenciler bizzat kendi yaşam deneyimlerinde iki sistemi birleştiriyordu. Okul türleri arasındaki kayda değer hareketlilik onları, kaçınılmaz olarak bir kurumdan diğerine uzanan rakip sistemlermiş gibi düşünmekten imtina etmemiz gerektiğine işaret eder.

Osmanlı'nın son dönemindeki eğitim seçenekleri dizgesinin tamamını, tek bir geniş sistem olarak düşünmenin belki daha yararlı olabileceğini varsayarsak, okullar arası sık geçişlerin

[40] Palmira Brummett, *Image and Imperialism in the Ottoman Revolutionary Press, 1908-1911*, Albany: SUNY Press, 2000, s. 198.

[41] Ahmed Hamdi için bk.: Yardım, *age*, s. 218-219; Ahmed Emin bk.: *Yakın Tarihte Gördüklerim ve Geçirdiklerim*, C. 1, 1888-1918, İstanbul: s. 27.



genç öğrenciler tarafından normal karşılandığını görürüz. Bizler, kamu ve özel arasındaki kopuş, beşeri bilimlerden teknik bilimlere uzanan ayrışma gibi belirgin özellikleriyle farklılaşmayı güçlü biçimde vurgulayan çağdaş eğitim sistemlerine şartlandığımız için, Osmanlı'nın son döneminde henüz yeni yeni gelişmekte olan bir eğitim sistemine bu tip kategorileri ve sistemli bir katılığı dayatmak pek zor değildir. Oysa dönemin devlet destekli sivil alt-sistem eğitim alanı ile askerî olanlar arasındaki ayrım bile çapraz geçişe engel olacak bir yapıda değildi. Bu döneme ait biyografik kayıtlar, önceden belirlenmiş bir hiyerarşik sınırda kalınmasının zarurî olmadığını gösterir. Tevfik Sağlam'ın gözlemlediği üzere, "askerî rüşdiye okulundan mezun olanların çoğu askerlik mesleğine girdi fakat bu mecburî değildi."[42] Halil Halid'in hayatı diğer bir çeşit geçişe, yani dinî (medrese) ve sivil eğitim kurumları arasındaki geçişe örnek teşkil eder. Sistemler arası net olmayan bulanık ayrımlar herhangi bir dönemin eğitiminin incelenmesinde biyografik boyutun önemini daha da vurgulamaktadır. Bu durum, daha sonraları hakkında ilgilerin, varsayımların ve ideolojik yapıların yaygınlaştığı son dönem Osmanlı Devleti için özellikle önemlidir. Söz konusu bulanıklık, karmaşık ve çok renkli bir sosyal ve kültürel dinamiği, kültürel yarılma ve ikililik temelli hâkim paradigma gibi geniş ve belirleyici kültürel kalıplara indirgeme yanlışına düşmek noktasında bizi uyarmaktadır.

Okul türleri ve onların ne tür öğrenci "yetiştirdikleriyle" ilgili varsayımlara içkin kimi sorunları tartıştıktan sonra, şimdi de otobiyografilerden alınan bazı örnekleri inceleyelim. Biçimlendirilmiş eğitime geçiş çeşitli etkilere maruz kaldığında, sonuçta yaşanan geçiş sıklıkla menfi bir bakış içinde hatırlanmaktaydı. Söz konusu literatürde yinelenen bir kinaye, mektebin olumsuz tasvirinde görülür ki genellikle yozlaşmanın başı ola-

[42] Sağlam, *age*, s. 7.

rak tembel, şişman ve sarıklı *hoca*[43] tasviri yer alır. Böyle bir adamın eline teslim edilmenin yarattığı travma, sırasıyla hırpalayan ve hırpalanan kurum imajı eşliğinde fiziksel şiddet betimlenirken bir abartıyı da beraberinde getirmiştir. Mekteplerin pedagojik yöntemi de çoğunlukla aynı derecede çağ dışı olarak tanımlanır. Tekrarlama ve ezberden öğrenme o zamanın geçerli kuralıydı. Bu sürece yardımcı olmak için öğrenciler muayyen bir tarzda ileri geri sallanırdı ve yazarlar bu durumu genellikle nahoş ve hattâ ilkel addetmektedir. Mısır'daki eğitim üzerine yakın zamanda yaptığı mükemmel çalışmada Gregory Starrett, kuzeyde bizim otobiyografi yazarlarımız eğitime tâbi tutulduğunda, tam da aynı günlerde güneyde Mısır toplumu için tasarladıkları reformları hayata geçirmeye başlayan İngiliz sömürge yöneticilerinin bu "ileri geri hareket etmeler"den fevkalâde mustarip olduklarını belirtir.[44] Mısır'daki İngiliz eğitim gözlemcileri gibi otobiyografi yazarlarımız da, derslerdeki koordineli fiziksel hareketlerden rahatsızlık duymuş gözükmektedir. Otobiyografi yazarları, bu tür bir metodolojik yöntemin ilkel ve demode olduğu noktasında benzer bir kanaate ulaşmış görünmektedir. Eğitim sessiz, ciddi ve dinî kurumlardan tamamen ayrı yerde tahsis edilmiş bir mekânda yapılmalıydı. Yazarlarımızın, tam da öğrencilik günlerinde ya da sonraki yetişme dönemlerinde, gerçekten mekteple ilgili olumsuz görüşlere sahip olup olmadıklarını hiçbir zaman bilemeyebiliriz. Bununla birlikte eğitim gibi radikal bir değişikliğin ancak 20. yüzyılda anlaşılabilir hale geldiği göz önüne alınırsa, zamanla dikkat çekici

[43] Mekteple okul arasında yaşanan nahoş karşıtlık, elbette Osmanlı topraklarıyla sınırlı değildi. Konunun Mısır'daki iki meşhur örneği için bk.: Taha Husayn, *Al-Ayyam*, C. 1, Cairo: Dar'ül-Ma'ârif ve Seyyid Kutub'un anıları.

[44] Gregory Starret, *Putting Islam to Work: Education, Politics and Religious Trans-formation in Egypt*, Berkeley: University of California Press, 1998, s. 35 vd.



biçimde daha aşağılayıcı bir tutumun benimsendiğini söyleyebiliriz.

Halit Ziya Uşaklıgil'in hikâyesi, geriye dönük bakışın nasıl da değişmiş bir eğitim belleği üretebildiğini açıkça gösterir. Uşaklıgil 1940'larda yazdığı hatıralarında, 1870'lerin İstanbul'unda gidebileceği okulları, yalnızca Kuzey Afrika'nın uzak ve unutulmuş yerlerinde varolan okullara benzetir.[45] Yeşil sarıklı hoca şişmandı ve asla yerinden kalkmazdı. Fakat "sallana sallana derslerini ezberleyen çocuklar" olarak betimlenen öğrencilerin sınıfta en arkada oturanına bile uzanabilen sopası aracılığıyla kulağına vurabiliyordu. Tevfik Sağlam anılarında çocukların derslerini hep birlikte sallana sallana ezberlemelerinin sebebinin, ilahî bir etki oluşturmak olduğunu anlamaktan hâlâ uzak bulunduğunu itiraf eder.[46] Geçmişe dönük bir bakışla aynı derecede rahatsız edici olan bir diğer unsur, Mısır'da İngilizlerin de canını sıkan "geleneksel" eğitimin bir özelliği olan sınırlı müfredat içeriğiydi.[47] Halit Ziya sınırlı mektep müfredatının kendisine dayanılmaz gibi göründüğünü hatırlamaktadır. "Burada *Kur'an* okurduk; bunun dışında öğretilen hiçbir şeyi hatırlamıyorum."[48] Bu, okullaşmanın meydana getirdiği beklentilerdeki radikal değişimin altını çizmektedir. Dinî olarak oluşturulmuş kurumlar olarak mektepler, kutsal metni öğretmeyi amaç edinmişti, burada *Kur'an*'ı öğrenmek, mümkünse ezberlemek nihai amaçtı. Diğer konular açıkçası ikinci konumdaydı ve sadece dinî öğretime yardımcı olması oranında hesaba katılıyordu. Sonuçta, sözel ve fiziksel öğrenme deneyimi ile rasyonelleşmiş "yeni usûl"e dayalı eğitimin arası gittikçe açılıyordu.[49]

[45] Uşaklıgil, *age*, s. 17.

[46] Sağlam, *age*, s. 4.

[47] Starret, *age*, s. 35.

[48] Uşaklıgil, *age*, s. 17. "Burada *Kur'an* okurduk, başka bir şeyin okutulduğundan haberim yoktu".

[49] Dale Eickelman'ın gösterdiği gibi Batılı eğitim nosyonları, İslâmi öğrenme tarzını değerlendirebilecek bir donanımdan büyük oranda

Otobiyografik eserlerde eğitimin önemli bir yönüne, yani zaman içinde eğitimden beklentilerdeki değişime de değinilmektedir. Bu özellikle, olayların meydana geldiği zaman dilimi ile Osmanlı'nın yıkılıp Cumhuriyet'in kurulduğu sırada anıların yazıldığı zaman dilimi arasındaki sürede dillendirilmiştir. Schumann'ın incelediği Suriyeli milliyetçiler gibi, son dönem Osmanlı otobiyografi yazarları "mekteplerde yapılan sadece *Kur'an* okumaktı" demekle bir ölçüde pek de samimi olmayan bir şaşkınlık ortaya koymaktadırlar. Zaten bu sözde şaşırtıcı suçlama, sadece ilk etapta kurulan okullar içindi! Fakat bu okulların sonradan yetersiz ve hattâ tuhaf görünmesi gerçeği, okullaşma deneyiminin bizzat kendisinden ziyade Osmanlı döneminden Cumhuriyet Türkiyesi'ne uzanan süreçte eğitime ilişkin beklentilerdeki değişime dair bir şeyler anlatmaktadır. "Geleneksel" eğitimin pratik ve faydalı olmayan görünümüne yönelmiş bu geçmişe dönük hoşgörüsüzlük, eğitime ilişkin beklentilerinde benzer bir kırılma gösteren hem son dönem Osmanlı hem de Manda dönemi Suriye'sindeki eğitimden bahseden otobiyografilerin ikisinde de görülmektedir.

Şimdiye kadar hatırlanan bütün kusurlarıyla okullar, eski öğrencilerinden kaynaklanan geniş bir tepki ağı meydana getirdi. Halit Ziya, mektep deneyiminin hiç hoşuna gitmediğini ve okula tepinme ve çığlıklarla alınmak zorunda kaldığını anımsamaktadır.[50] Tevfik Sağlam ceza anılarının okuldaki başarıyı gölgede bırakacak kadar üstün olduğunun göze çarptığı mektebi pek sevmediğini kaydetmektedir: "Herhangi bir ilerleme kaydedemedim. Takdir almama rağmen hiçbir şekilde ilerleyemedim."[51] Bununla birlikte, beklentilerdeki değişim göz önüne alınırsa, araya giren yıllarda "ilerleme"ye dair ölçütlerde bir değişim meydana gelip gelmediğini merak etmekte haklı olduğumuzu söyleyebiliriz.

Eski okul günlerine ilişkin pasajlardaki tipik yaklaşım biçimi, şaşırtıcı şekilde, kerhen de olsa bir tür saygı ve hattâ nostaljiye yol açmıştır. Örneğin Tevfik Sağlam, ne olursa olsun yine de mektep günlerinde eğlenceli şeylerin olduğunu belirtir. Arapça dilbilgisi ve telâffuzunun zorlukları karşısında kör topal ilerlemeye ve fiziksel şiddete rağmen, hep bir ağızdan yapılan ezber çalışmasını şenlikli ve keyifli buluyordu.[52] İlginç olan, rüşdiyenin daha düzenli sınıf ortamına geçiş yaptığında, mahalle mektebindeki geçmişine özlemle bakmak için geçerli nedenleri olduğunu belirtmesidir. İlk etapta eski okulun Arapça alıştırmaları, onu yeni devlet okullarının düzenli, sessiz atmosferine karşı, hâlâ mücadele ettiği Arapça gramerine karşı çok iyi hazırlamıştı:

> Allah'a şükür ki mahalle mektebinde 'elif küsün emni'yi heceleyerek okumayı çoktan sökmüştük. Arapçayı ezberlemeye kendimizi adadığımızdan, ileri geri sallanarak belli tonda 'nasare, nasara, nasarû, naseret, naserate' nağmelerini söylemeye başlamıştık. Fakat rüşdiyede koro halinde okumadığımız için çalışma lezzetini biraz kaybetti.[53]

Keza rüşdiyede sarıklı bir hoca tarafından verilen "Arapça mantık" dersleri, anlaşılmaz olmasına rağmen daha sonra Tevfik Sağlam için büyük bir anlam kazandı:[54]

---

yoksundu. Bk.: "Bellek Sanatı: İslâmi Eğitim ve Sosyal Yapılanma", *Toplum ve Tarih Çalışmalarında Karşılaştırmalı Çalışmalar*, s. 20, 1978, s. 485-516. Bu nosyonlar Osmanlı İmparatorluğu'nda yayılmaya başladığında, eş zamanlı olarak 'geleneksel' süreçleri aşağılayan bir bakış ortaya çıkmıştır.

[50] Uşaklıgil, *age,* s. 17.

[51] Sağlam, *age,* s. 5. (Bir başarı gösteremedim. Aldığım 'Zikr-i Cemil'e rağmen bir türlü ilerleyemiyordum).

[52] Sağlam, *age,* s. 4.

[53] Sağlam, *age,* s. 9-10.

[54] "Arapça mantık" derken, Sağlam'ın genel anlamıyla Helenistik mantık geleneğine göndermede bulunduğu anlaşılmaktadır. Nihayet sonuç kısmında, Geç Antikçağ'da yayımlanmış The Isagogue adlı

> O zaman bu mantık dersini neden öğrendiğimizi anlayamıyordum. Bana apaçık görünen 'güneş doğduğunda gündüz olur', 'sayılar ya tektir ya çifttir', 'bütün insanlar hayvandır, fakat bütün hayvanlar insan değil' gibi ifadeleri ezberlemenin benim için ne anlamı vardı. Hayatta pek çok mantıksızlıklarla karşılaştıktan ve en bedihî şeylerin ret veya münakaşa edildiğini gördükten sonradır ki, mantığın insanlar için ne kadar gerekli olduğunu anladım ve *İsagoci*'yi de bize bu dersi okutan sarıklı hocamızı da rahmetle andım.[55]

Diğerleri de genellikle kötülenen, yerilen bu mekteplerden övgüyle söz etmektedir. Şevket Süreyya, okulunu büyük bir sevgiyle anıyordu. Onun için mektep, kendi mahallesinden Edirne'deki Muradiye külliyesine taşınmak anlamına geliyordu. Burada geçirdiği zaman doğal olarak camisi, imareti, Mevlevî tekkesi ve Müslüman mezarlığı olan külliye ile çevrili dinî bir atmosferle doluydu.[56] Edirne'nin varoşundaki kaba ve harabe göçmen mahallesinden daha sessiz sakin, daha ciddi akıl dünyasına geçişin, kendisini son derece doğal hisler içine soktuğunu anımsamaktadır.[57] Aydemir burada kendini evinde gibi hissetmiştir. Romancı Semiha Ayverdi de okulunu olumlu bir şekilde hatırlamaktadır. Hocasını görür görmez sevmiştir: "Ne değneği ne de falakası vardı. Oysa mektebe adım atmadan önce bunları duymuştum ve içimde bir korku yok değildi. Buna rağmen aile birliği ve sıcaklığının olduğu bir atmosfer içerisinde yeni şeyler öğrenmekten hem keyif aldım hem de memnuniyet duydum."[58]

Başkaları için okullar, geriye dönük bir bakışla Sultan II. Abdülhamid yönetimine (1876-1909) karşı muhalefetin temel-

esere göndermede bulunması bu durumu kesinleştirir. Bu noktaya dikkat çektiği için meslektaşım Gez Hawting'e teşekkür ederim.

[55] Sağlam, *age,* s. 11.

[56] Aydemir, *age,* s. 31.

[57] Aydemir, *age,* s. 32.

[58] Samiha Ayverdi, *Küplücedeki Köşk,* İstanbul: 1989, s. 49-50.



lerinin atıldığı yer olması hasebiyle önemliydi. İlgili literatürde bu konu fazlasıyla yazılıp çizilmiştir, o nedenle katkı olabilecek bir iki hususa temas etmekle yetineceğim. Bu makalenin parametreleri dâhilinde özellikle bir noktanın altı çizilmelidir: Jön Türk devriminin kendine has seyri, Abdülhamid döneminde dolaşımda olup da kısa vadede "hedefine ulaşamamış" öteki bazı cereyanları görmezden gelmemize yol açmamalıdır. İbrahim Temo bizlere, bilhassa İstanbul'da yüksekokul öğrencileri arasında el altından yayılan ve gizlice dolaşımda olan yayınların ilginç bir hikâyesini sunmaktadır. Şerif Mardin, 1889'daki İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin ortaya çıkmasına sebep olan Askerî Tıbbiye'deki muhafazakâr ve liberal öğrenciler arasındaki ayrışma olayına dikkat çekmiştir.[59] Özellikle muhalif Jön Türklerin çoğunun sekülarizm ve pozitivizme nihai ve radikal dönüş yapmalarının ışığı altında dikkat çekici bir husus vardır ki, o da Jön Türkler arasında dolaşımda olan ve onlara ilham veren materyalin, yalnızca vatanseverlik literatüründen müteşekkil olmamasıdır. Temo'nun otobiyografisi göstermektedir ki Namık Kemal'in vatanperver *Rüya*'sı aslında yasaklı literatürün parçasıyken, aynı anda dolaşımda olan başka başlıklar ve meseleler vardı. Temo, dolaşımda Namık Kemal ve Ziya Paşa gibi Rumelili yazarlar ve sürgündeki muhalif yazarlar tarafından kaleme alınmış metinlerin yanısıra, Bektaşî ve Mevlevî gelenekten saf Türk gazelleri, ilahiler Bektaşî nefesleri ve şiirlerini de içeren Anadolu ve Mezopotamya kaynaklı başka yazıların olduğundan bahsetmektedir.[60]

Beklendiği gibi bu dönemde hareket halindeki çeşitli eğilimlerle birlikte düşünüldüğünde, geniş anlamıyla eğitim, son dönem Osmanlı öğrencileri arasında oldukça farklı tepkilerin doğmasına yol açmıştır. Bu konuyu aydınlatmak için oldukça

[59] Temo, *age,* s. viii-ix. Öğrenci muhalefet gruplarının kuruluşu hakkında bk.: M. Şükrü Hanioğlu, *The Young Turks in Opposition,* New York: Oxford University Press, 1995, özellikle bölüm: 4.

[60] Temo, *age,* s. 9.

iyi bilinen iki kişiyi anmamız gerekir: Şevket Süreyya Aydemir ve Necip Fazıl Kısakürek. Sekiz yıl arayla dünyaya gelen bu iki kişi, aynı dönemde yaşamış, benzer okullara gitmiş ve fakat sonuçta siyasi yelpazenin karşıt uçlarında yer almışlardır. Üstelik ikisi de son derece farklı bir geçmişe ve arka plana sahiptir. Aydemir'in Edirne'nin varoşunda İslâmi tecrübeyle dolu bir çocukluktan Moskova'da bir göreve, sonrasında Mustafa Kemal Atatürk'ün savunucusu ve biyografisinin yazarı olmaya uzanan kariyeri hakikaten dikkat çekicidir. Necip Fazıl ise neredeyse taban tabana zıt bir yöndedir. Görece seküler bir taşra yöneticisinin oğlu olarak doğmuş, Fransız ve Amerikan okullarının ardından bir dönem Sorbonne'da okumuş ve sonunda Şeyh Abdülhâkim Arvasi etkisi altında Sufi İslâm hareketine yönelmiştir.[61] Böylesi örnekler, en azından Osmanlı-sonrası dönemin bütünselliğinin kaçınılmaz bir son olduğuna dair pek çok düşünceyi mümkün kılan, okulların tek-tip seküler öğrenci "ürettiği" şeklindeki varsayımların yeniden düşünülmesinin zorunlu olduğuna işaret etmektedir.

## 4.4. Dil ve Kültür

Osmanlı döneminden Osmanlı-sonrası döneme geçişte dil, sosyo-kültürel değişimin faydalı bir göstergesi olarak rol oynamaktadır. Basitçe söylemek gerekirse, dilsel alanda gerçekleşen değişiklikler mevcut kültürel referansların çeşitliliğinde belirgin bir azalmayı göstermektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarındaki dil reformuyla beraber Arapça ve Farsçadan Latin alfabesine geçiş etkili bir biçimde Türkçeyi İslâmi bağlarından ayırmıştır.[62] Şu var ki geriye dönük bir bakışla, son dönem Osmanlı toplumunun dilsel ve kültürel bir nüans zenginliği ile donanmış olduğunu bir ölçüde göz ardı etmek kolaydır. Osmanlı toplumunun bu çok yönlü doğası, can çekişmekte olduğu farz edilen bir yapı olarak sıklıkla tuhaf ve saçma olarak gösterilmiştir. Otobiyografik kaynaklar, hem Arapça ve Farsçanın son dönem Osmanlı eğitim dünyasında nasıl bir merkezî yer tuttuklarını hem de bir kuşak sonra nasıl yabancı konumuna düştüklerini kavramamıza imkân tanımaktadır.

[61] Şerif Mardin, "The Nakşibendi Order in Turkish History", R. Tapper (ed.), *Islam in Modern Turkey*, London: IB Tauris, 1991, s. 133.
[62] Türkiye'deki dil reformunun yakın geçmiş çalışması için bk.: Geoffrey Lewis, *The Turkish Language Reform: A Catastrophic Success*, Oxford: Oxford University Press, 1999.



Burada başvurulan tüm anılar, Halil Halid'inki hariç, Türkçe yazılmıştır. (Halil Halid İngiliz okuyucu için yazıyordu ve bu nedenle onun anıları diğerlerinden çok farklıdır.) Dahası, bu metinler Cumhuriyet dil reformlarından sonra benimsenen Latin alfabesinde yazılmıştır. Arapça ve Farsça, sahnenin oldukça dışına itilmiş durumdaydı. Bu nedenle onların anlattıkları olaylar ile bunları kâğıda dökmeleri arasında dilsel çerçeve bağlamında meydana gelen önemli farklar söz konusudur.

Ve yine bu diller Türkçe ile beraber karma Osmanlı dilinin çekirdeğini oluşturmuştur. Arapça ve Farsçanın her ikisi yanında bu kez Fransızca da eğitimde okuryazar ve kültürlü bir Osmanlı olmak için gerekliydi. Fakat bu anıların yazıldığı sırada, Arapça ve Farsça demode görünmeye başlamış ve geri, kullanışsız, zor diye alay edilmiştir. Bu durum kültürel ve dinî ufkun daralmasının bir belirtisiydi. Ama yine de her iki dil de sürekli olarak otobiyografik anlatılarda gözükmektedir.

Olumlu sebeplerle anılmasa da Arapçadan otobiyografilerde sık sık bahsedilmektedir. Bu konudaki örneklerden biri Tevfik Sağlam'dır. Onun daha önce bahsettiğimiz Arapça dilbilgisi ve sentaks ile ilgili mücadelelerinin dışında, bazı derslerde tecvidi öğrenmek için çektiği zorlukları da anmaktadır. Ancak Arapçanın kendine has zorluklarını açıklamaya başlarken, lafı hemen hayal kırıklığına getirir ve parodiye girişir. Tecvid kitabında karşılaştığı geçmişe dönük tuhaf dilbilgisi ifadelerini listeledikten sonra Sağlam "yedi yaşındaki bir çocuğun bunları anlaması

mümkün mü?" demektedir.[63] Böylesi bir radikal sorgulama kuşkusuz düşüncede de aynı derecede radikal bir değişiklik olmadan düşünülemezdi. Dale Eickelman ve diğerlerinin gösterdiği gibi, eğitimin amacı, hattâ bütün bir eğitim nosyonu değişiyordu. Osmanlı'nın son döneminde, önce Kur'an mekteplerinde sonra devlet okullarında eğitim görenlerin yaşamlarıyla örülü bu zaman dilimi, bizzat eğitim kavramında meydana gelen en hızlı değişikliklerin yaşandığı bir zaman olarak görülebilirdi.

Son dönem Osmanlı otobiyografi yazarlarının dili tasvir şekilleri, bu kuşağı etkileyen değişiklikleri de vurgulamaktadır. Tevfik Sağlam gibileri için çok dilli Osmanlı mirası, imparatorluğun çöküşü ile yakından ilgili olan kaotik karmaşayı temsil ediyordu. Daha doğrusu bu durum özellikle geçmişe dönük bir bakışta, istenmeyen gereksiz bir yük gibi görünmektedir. (Yukarıda gördüğümüz üzere, aslında Sağlam ileriki sınıflarda Arapçaya dair daha yumuşak bir çizgi benimsemiştir: Yeni okullardaki sessizce yürütülen ezberleme süreci daha önceki okulla kıyaslandığında "sevimliliğinden bir şeyler kaybetmişti" ve rüşdiyede öğrencilerin Arapçayla devamlı mücadelesini gördükçe mektepte Arapça öğrenmiş olduğu için kendisini mutlu addetmiştir.) Mehmed Âkif gibi başkaları içinse Osmanlı'nın çok dilli yapısı, birlikteliği ve Osmanlı ve İslâm kültürünün bütüncül ruhunu simgeliyordu ve kişisel bazda da zenginleştiricisiydi. Mehmed Âkif şöyle der:

> Okulda öğrendiğim Farsça ile yetinmiyordum. Fatih Camiinde ikindiden sonra 'Hafız Divanı', 'Gülistan', 'Mesnevî' gibi şaheserleri okutan Esad Dede'nin dersine devam ederdim. Aslında rüşdiye eğitiminde en çok sevdiğim ders, dil dersleriydi. Dört dilde (Türkçe, Arapça, Farsça, Fransızca) birinciydim ve şiiri seviyordum.[64]

[63] Sağlam, *age,* s. 6.



Fars dili ve edebiyatının etkisine daha yakından bakmak yararlıdır. Arapça zorunlu olarak Kur'an okullarıyla ilişkiliyken ve bu "geri" kurumlar hakkındaki yakınmalar karşısında neredeyse evrensel bir paratoner işlevi görmüşken, Farsça Osmanlı dilsel şemasında farklı bir yer tutmuştur. Dinî kaynakların yanısıra dünyevî olanla da ilişkili olan Farsça, kültürel yönelimin önderi olarak işleyen bir dil gibi görülmüştür. Son dönem Osmanlı eğitimi bağlamında, Klaus Kreiser devlet okullarında öğretilen Farsçanın dozunun ne kadar güçlü olduğunu göstermiş ve Farsçanın Avrupa etkisine karşı bir dengeleyici güç olarak kullanıldığını öne sürmüştür.[65] Birçok son dönem Osmanlı öğrencisi için Fars dili ve edebiyatı, ömür boyu zevk ve anlam kaynağı olmuştur.[66] Bunun belki en büyük nedeni dilbilgisinin Arapça dilbilgisinden daha kolay olması ve öğrencilerin çok daha hızlı ilerleme sağlamasıydı. Sağlam, Soğukçeşme Askerî Rüşdiyesi ikinci sınıfını hatırlarken, "Farsça dilbilgisi daha kolaydı. Asım Efendi adında sarıklı, iyi bir öğretmenimiz vardı. Ne öğretecekse, tehdit etmeden öğretiyordu" demektedir. Sı-

[64] "Mektepte okunan Farisî ile iktifa edemezdim. Fatih Camii'nde ikindiden sonra 'Hafız Divanı' gibi, 'Gülistan' gibi, 'Mesnevi' gibi muhalledâtı okutan Esad Dedeye devam ederdim. Rüşdiye tahsilinde zaten en çok lisan derslerine temayülüm vardı. Dört lisanda (Türkçe, Arapça, Farsça ve Fransızca) birinci idim ve şiiri çok severdim." Mehmed Âkif Ersoy, *Safahat,* İstanbul: İnkılâp ve Aka, 1966, s. xiv.

[65] "Persisch als Schulsprache bei den osmanischen Türken: Von der Tanzimat-Zeit zur frühen Republik" in Jens Peter Laut and Klaus Röhrborn, eds., *Sprach-und Kulturkontakte der Türkischen Völker.* Materialien der zweiten Deutschen Turkologen-Konferenz, Wiesbaden: Harrassowitz, 1993, s. 124.

[66] Kreiser'in makalesi çeşitli örnekler sunmaktadır. Özellikle sayfa 127'ye bk.

nıftaki öğrenciler bir yıl sonra *Nasayih-i Hukemâ* ve *Gülistan* gibi eserleri okuyordu.[67]

Bu bağlamda Halit Ziya ilgi çekici bir örnektir. Bir yönüyle, kültürel mirasının bir parçasını Farsça temsil etmektedir. Ziya bu durumu, "onun zamanında eğitimin biricik kaidesi bu iki dildi" diye andığı babasının Arapça ve Farsça karşısında verdiği mücadele ile ve dedesinin kendisini Mekke'ye hacca götürmesiyle ilişkilendirir. Yoğun Farsça çalışmalarından sonra *Mesnevî*'ye ve kendisini Sufizme yöneltecek ilham kaynağı olan Hafız'ın divanına karşı bir yatkınlık elde etmiştir.[68] Bununla birlikte Halit Ziya, devlet okullarında kendi kuşağındaki öğrencilere verilen eğitim biçimini onaylamadığını da ortaya koyar. Türkçesi "çok iyi"; Farsçası ise "orta halli" görünmesine karşın Arapçası "çok zayıftı". Bu onun İzmir'e taşındığında rüşdiyenin ikinci yılında kalmasına neden olmuştur. Durum her ne olursa olsun, okulunun pedagojik yaklaşımını bütünüyle küçümseyerek anımsar. "*Gülistan*'dan üç bölüm ve biraz Farsça dilbilgisi" içeren metinleri, "iki yüz sayfa Osmanlı tarihini" ve son olarak "okulun en önemli dersi olan Arapçayı" saydıktan sonra ekler: "Sonuçta bu bilgi yükü ile ortaya çıkan genç, ne İranlı bir kahveci ile bir-iki Farsça kelime konuşabilir, ne de bir Mısır gazetesinde on dizelik bir makaleyi anlayabilirdi."[69] Onun son dönem Osmanlı eğitim müfredatının işlevsizliğine ilişkin betimlemesi şu cümlesinde özetlenmiş gibidir: "Artık çok iyi biliyordum ki, hayatta *Gülistan* ve Arapça gramerin dört risalesinden[70] daha önemli şeyler var."[71] Bulduğu "çözüm", yabancı-uzantılı bir okula kapağı atmaktı.

[67] Sağlam, *age,* s. 10-11.
[68] Uşaklıgil, *age,* s. 11.
[69] Uşaklıgil, *age,* s. 84
[70] Uşaklıgil, "dört risale" derken muhtemelen, *Sarf* ve *Nahiv* kitapları içindeki, *Emsile, Bina, Avamil* ve *Maksud* kitaplarını kastedilmektedir. (Ç.N).
[71] Uşaklıgil, *age,* s. 90.



Tek tek bireylere çekici gelmiş olması veya şunun ya da bunun yatkınlık göstermesine bakılmaksızın, denebilir ki dil, hem dinî sezgileri hem de bir dizi kültürel referansı yansıtan sembolik bir önemle donanmıştı. Bu nedenle zengin Osmanlı dilbilimi geçmişine dönük tavırlardaki değişikliğin, genelde toplum özelde ise eğitimde yaşanan daha geniş değişiklikleri yansıtması şaşırtıcı değildir. Öğrenmenin bütün amacı dinsellikten laikliğe doğru bir değişimdi. Bu değişim belki de en iyi şekilde, herhangi bir kâğıt parçasına karşı gösterilen ilgi düşünüldüğünde görülür. Şevket Süreyya, basılı herhangi bir kitap sayfasını bile kutsal bir şey gibi tanımladığında –bu sayfanın *Kur'an*'ın bir parçası olabileceği ihtimalinden hareketle– duyduğu derin saygıyı anlatır.[72] Lakin gazeteler, ders kitapları, risaleler ve resmî belgeleri içeren devâsâ yazılı kültürün gittikçe egemen olduğu bir dönemde, *Kur'an* âyetlerini içeren bir sayfayla tesadüfen karşılaşma ihtimali de her geçen gün zayıflıyordu.

## 4.5. Sonuç

Daha iyi bilinen son dönem Osmanlı otobiyografilerinin görece bazı küçük örnekleri içinden bile çok geniş aralığa yayılmış deneyimler ortaya çıkmaktadır. Sadece eğitimi etkileyen sürece bakıldığında dahi, burada başvurulan öz-anlatılar İslâmi literatürden Osmanlı ve Fars şiirine, Fransız dilinden Osmanlı mimarîsinin kubbe ve minarelerine, Batı etkisindeki tiyatrolara, efsanelere, ebeveyn ve öğretmenlere kadar yayılan geniş boyutluluğu görünür kılmaktadır. Belki de en ilginç olgu, son dönem Osmanlı eğitim deneyiminin doğasında bulunan çeşitlilik ve eklektizmin bölük pörçük parçalarının, teleolojik modernleşme

[72] Aydemir, *age,* s. 30. Aydemir şöyle yazar: "...Bizim mahalle sokaklarında yerlerde hiçbir yazılı kâğıt parçası görülmezdi... Çünkü üzerinde harfler, yazılar taşıyan bir kâğıt parçası kutlu bir şeydi. Çünkü *Kur'an* kâğıtlara yazılırdı. Hattâ rüzgârın uçurduğu o kâğıt parçası, bir *Kur'an* yaprağı olabilirdi" (E.N.).

süreci fikriyle dikkat çekici bir zıtlık içinde bulunmasıdır. Bu, modernleşme denince akla gelen şeylerin Osmanlı toplumunda gerçekten vuku bulmadığını söylemek anlamına gelmez elbette. Aksine ele aldığımız yaşam hikâyeleri, değişen din, aile ve devlet kavramlarına uygun bir dönüşünüm yaşandığını ve hattâ bizatihi eğitimin kendisinin bu amaca matuf hâle geldiğini zaten belirgin kılmaktadır. Ancak gene bu yaşam hikâyelerinin gösterdiği bir diğer husus vardır ki, o da "geleneksel" olanla "modern" olan arasındaki ayrım çizgisinin büyük oranda belirsiz olmasıdır. İster eğitimsel etki ve etkilenme, ister okul müfredatı ve disiplin arasında, isterse de biyografik yörüngelerin farklı düzeyleri arasında görünen ayrım çizgileri, daha yakından ve dikkatli bir bakışın altında eriyip kaybolmaktadır.

Metinde sıkça anılan Suriye örneğindeki bulgulara karşı, son dönem Osmanlı otobiyografileri daha farklı görünmektedir. Göze çarpan eksiklikler karşılaştırıldığında ortaya çıkan, Suriyeli yazarların yaşam hikâyelerini politik bir gündem eşliğinde yazmış olmalarıdır. Tersine Osmanlı yazarlarında, en azından hayatlarının bu aşamasında, politik olanla biyografik olanın birbirine çok daha az karıştığı görülür. Şevket Süreyya'nın imparatorluğun küçülen topraklarının aksine okulundaki haritanın sınırlarının ayakta kalmasıyla ilgili keskin ifadesi ya da İbrahim Temo'nun avuç dolusu sözde devrimcileri gibi istisnalar vardı.[73] Ama Suriye örneğindekilerle karşılaştırıldığında son dönem Osmanlılar çok daha az politik ve sosyal bir dayanışma sergilemektedir ve hiçbirinde, Suriye'dekilerin "büyük umutlar kuşağı"nın öz-bilinci söz konusu değildir. Coğrafi farklılıklar ve 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başındaki görece yaygın kültürel gelişmeler göz önünde tutulursa, bu farklılık şaşırtıcı değildir. Fakat gene de "ulus inşası" sürecinin, sonraki yirmi yılın çok daha homojen modeline varacak şekilde işlemekten hâlâ ne kadar uzak olduğunu göstermesi açısından anlamlıdır. Sıkça unutulan bir gerçek, Osmanlı'nın son döneminde bireysel ve kolektif seçeneklere hâlâ kapıların ardına kadar açık olduğudur.

Her ne kadar bu anlatıların yazımı, çocukluk döneminin siyasal, kültürel ve dilsel bir yerinden edilme girişimiyse de, geçmişle yaşanan kopuşun güçlü olduğunu ama yine de büsbütün bastırılamadığını hatırlamak önemlidir. Onları geçmişe bağlayan belleğin, kültürel referansların ve dilin kalıcılığı, yazdıkları bu anıları, Osmanlı ile Osmanlı-sonrası deneyim arasında bir ayrım yapmaya dönük çabalarımızda sıklıkla görmezden geldiğimiz bir devamlılık ile birlikte baştanbaşa sarmıştır.

[73] Aydemir, *age,* s. 40-42; Temo, *age,* s. 8 vd.

Benjamin C. Fortna*

V

# SON DÖNEM OSMANLI "SEKÜLER" DEVLET OKULLARINDA İSLÂM AHLÂKI**

* Londra Üniversitesi, Doğu ve Afrika Çalışmaları Okulu, Modern Orta Doğu Tarihi Bölümü öğretim üyesi, Londra.

*Yazarın bu makale için notu*: Bu makale, 1997 Kasımı'nda San Fransisco'da Kuzey Amerika, Orta Doğu Araştırmaları Derneği tarafından geleneksel olarak her yıl düzenlenen toplantısında sunulmuş çalışmanın genişletilmiş ve gözden geçirilmiş halidir. Engin Akarlı, Robert Fortna, Ulrike Freitag, Hasan Kayalı, Klaus Kreiser, Christoph Schumann, Mark Stein'e ve *IJMES*'in adını bilmediğim eleştirmenlerine faydalı görüş ve önerileri için teşekkür ederim.

*Transliterasyonla ilgili not*: Tutarlı olmak için, bütün Osmanlıca terimleri onların modern Türkçe'de –*Redhouse, Yeni Türkçe-İngilizce Sözlük*, İstanbul: Redhouse Yayımevi, 12th ed., 1991– verilen şekillerini kullandım. *Redhouse*'u kaynak olarak kullanmak metin yazımında birliği sağladığı gibi, bazı kişilerin hâlâ orijinal Osmanlıca yazıma imkân tanıdığı bir zamanda aksanlı gösterimlerin de azalmasını sağladı.

** Makalenin orijinal başlığı ve yayımlandığı yer: "Islamic Morality in Late Ottoman 'Secular' Schools", *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 32, No: 3, August, 2000, s. 369-39.
Çev.: Yunus DOĞAN



## 5.1. Giriş

Son zamanlardaki bilimsel çalışmalarla, Osmanlı Devleti'nin son dönem tarihini dünya tarihiyle bütünleştirme yönünde büyük adımlar atılmıştır. Tarihçiler, Doğu'daki değişimde Batı'nın asıl etken olduğu görüşünü aşarak devletin yeniden konumlandırılmasına, bilginin yeniden kavramlaştırılmasına ve "toplum"un yeniden yapılanmasına yönelik yerel çabalar üzerine yeni bir ışık tutmuştur.[1] Mukayeseli bir bakış bu dönemi çalışan öğrencilere son dönem Osmanlı Devleti'nin Batılı ve Doğulu çağdaşlarının yüzleştiği aynı sorunları paylaştığı ve aynı sorunlara karşı önlem aldığını bilme konusunda yardımcı olmuştur. Osmanlı makamının iddiaları "Avrupa'nın hasta adamı" klişesini bitirmede önemli olmuştur, ancak modernleşme kuramının ve milliyetçi tarihçiliğin inatçı mirası söz konusu döneme ait bakışımızı belirsizleştirmeye devam etmektedir.

Bu gibi yaklaşımların el-ağırlığından mustarip olmuş alanlardan biri de eğitimdir. Her ne kadar eğitimin, özellikle devlet okullarının, çok sayıda önemli etkilere sahip olduğuna yaygın bir şekilde inanılmış olsa da, çok az tarihçi gerçek mânâda okulların iç yüzlerine –mimarîlerine, müfredatlarına, ders kitaplarına ve günlük yaşamlarına– bakmıştır. Bu gibi konular üzerinde ayrıntılı araştırmaların yokluğundan, devlet okulları konusundaki anlayışımız edinilmiş bilgeliğin ataleti tarafından şekillenmiştir.[2] Bu konuda en inatçı görüşlerden biri, bu okul-

[1] Burada sadece birkaç akademisyenin isimlerini zikretmek gerekirse, Engin Deniz Akarlı, Selim Deringil, Hasan Kayalı, Elizabeth B. Frierson ve Carter V. Findley.

[2] Bu konuda pek çok kişi yazmıştır. Aşağıda sıralanan eserler bu konudaki en etkili eserlerdir: Niyazi Berkes, *The Development of Secularismin Turkey*, [Türkiye'de Laikliğin Gelişimi; Eserin Türkçe çevirisinin adı: *Türkiye'de Çağdaşlaşma*], Montreal: McGill University Press, 1964; Andreas Kazamias, *Education and the Quest for Modernity in Turkey* [Türkiye'de Eğitim ve Modernite Arayışı], Chicago:

ların kaçınılmaz görünen seküler (laik)leşme sürecinin baş aktörleri olduğu fikridir. Ancak incelediğim materyaller "laik" terimi, mezhepler arası görünürken, camilerine önem veren, Müslüman takvimini kullanan, *Kur'an* meali öğreten ve özellikle İslâmi bir ahlâk kavramına vurguda bulunan bu okullar için kullanılamayacağını göstermektedir. Ancak anlamsal bir değişim istemektense, dinî-ahlâki eğitim meselesini çevreleyen karmaşıklıkları ve gerilimleri anlamanın son dönem Osmanlı Devleti ve tebaası arasındaki değişen ilişkinin yeniden değerlendirilmesini sağlayacağını düşünüyorum.

Bu makalede, son dönem Osmanlı devlet okullarında ahlâk kavramını inceledim.[3] Bunun için, öncelikle küresel seviyede bir analizle başlayarak daha sonra konuyu sınırlayıp ahlâk eğitiminin çok daha fazla belirgin olan aracı: ders kitabı üzerinde yoğunlaştım. İlk olarak, Osmanlı gündemini daha geniş bir bağlama oturtmak için dünyadaki çağdaş eğitim programlarında ahlâk unsuruna kısaca bir göz attım. Çin, Fransa ve Rusya gibi çeşitli ülkelerdeki ortak eğilimler Osmanlı'daki durum için çok gerekli olan bir bakış açısı sunuyor. Daha sonra, devlet okul-

University of Chicago Press, 1966; Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi,* Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988; Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923),* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970; Bernard Lewis, *The Emergence of Modern Turkey,* [Modern Türkiye'nin Doğuşu], London: Oxford University Press, 1968; Şerif Mardin, *The Genesis of Young Ottoman Thought: A Study in the Modernization of Turkish Political Ideas,* [Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu: Türk Siyasî Düşüncesinin Modernleşmesi Üzerine Bir Çalışma] Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1962; Bu alanın daha önce gelen isimlerinden de ayrıca söz edilmelidir: Mahmud Cevad, *Maârif-i Umûmîye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraâtı,* İstanbul: Matbaa-ı Âmire, 1919-20; ve Osman Nuri Ergin, *İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısıyla Türkiye Maârif Tarihi,* 5 Cilt, İstanbul: Osmanbey Matbaası, 1939-43.

[3] Tezimin dayandığı delillerin pek çoğu *idâdî* (lise)lerden sağlanmıştır.



larının ahlâki gündemini Osmanlı'nın, eğitim yoluyla dinî-ahlâki gelişimi teşvik etme genel çabası içerisine yerleştirdim. Osmanlı devlet eğitiminin, devletin dinî-siyasi temelini güçlendirerek imparatorluğun geleceğini korumaya yönelik daha büyük bir mücadelenin sadece bir parçası olarak anlaşılabileceği kanısındayım. Bu ahlâki gündem devlet eğitiminin çeşitli yönlerinde –ahlâki bozulmayı tersine çevirmek için gerekli olan adımları ele alan dâhili hükümet muhtıraları, dinî-ahlâki içeriği artırmak için devlet müfredatının teftişi ve yeniden düzenlenmesi ile görevli yüksek dereceli komisyonlar ve okul yaşamını düzenlemeye yönelik kurallar– görülebilir. Son olarak, son dönem Osmanlı eğitiminin söz konusu özelliklerinin tanıtılmasının ardından, devlet planının özel bir bileşenini daha ayrıntılı bir biçimde inceledim. Tüm okullarda İslâm ahlâkını öğretmeye yönelik açık bir amaçla yazılmış iki ders kitabı, sınıftaki yaşamın son dönem Osmanlı eğitim politikasını şekillendiren ahlâki misyonla ne derece örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Makale şu soruyla sonuçlandırılmıştır: Son dönem Osmanlı Devleti'nin ahlâka bağlılığı tebaası ile olan ilişkilerini nasıl etkilemiştir?

Görüleceği gibi, son dönem Osmanlı tutumundaki ahlâki unsur açıktan açığa İslâmi'ydi. Bu durum, bize dönemin –hem Tanzimat döneminde hem de özellikle devletin mesajının İslâmi referanslarla doygun olduğu bir dönem olan II Abdülhamid devrinde– devlet okullarının alenen laik olduğunu düşündüren konu üzerinde yazılmış pek çok literatür haricinde, çok da şaşırtıcı olmamalı.[4] Ancak bu konudaki en hâkim yaklaşım devletin İslâm'ı sadece gittikçe laikleşen bir acenda amacı uğ-

[4] Osmanlı imajını tanımlamaya yönelik II. Abdülhamid dönemi girişimi üzerine güncel bir değerlendirme için bk.: Selim Deringil, *The Well-Protected Domains: Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire 1876-1909,* [İktidarın Sembolleri ve İdeoloji II. Abdülhamid Dönemi, 1876-1909], London: I. B. Tauris, 1998.

runa kullandığını öne sürer.[5] Devletin bu bağlamda İslâmi müeyyideyi seçmesi için kesinlikle "seküler" sebepleri var olmasına rağmen, Şerif Mardin'in deyişiyle "kutsalı küçümsemeyi" yanlış buluyorum.[6] Çoğu kimse için –hem Osmanlı devlet görevlileri hem de sonraki tarihçiler– Charles Tripp'in devletin "seküler mantığı" diye adlandırdığı şey aslında fevkaladeydi,[7] ancak bu bizi dinin sadece bir araç olarak kullanımını aşan çeşitli olasılıklara karşı da kör etmemeli.[8] "Modern" eğitimin teçhizatını ödünç almak nasıl ki birtakım ideolojik ve kültürel bağları da beraberinde getirmiştir, devlet-destekli İslâm'ın "seküler" yönlerine de yine aynı derece güçlü birtakım bağ ve çıkarımlar hareketi eşlik etmiştir. En azından bu gibi pek çok ince ayrıntı, sekülerleşen öğeleri öne çıkarma yönündeki tarihçilik temayülünce, can çekişmekte olan "gelenek" ile ilişkili olanlar pahasına göz ardı edilmiştir. Her halükârda, İslâm'ın sadece doğası gereği seküler olan bir acendada rol alma gibi bir işleve indirgenemeyeceği kanısındayım. Daha sonra da göreceğimiz gibi, Osmanlı devlet görevlilerinin İslâm'ın, "modern" bir hizmet sistemiyle bağlandığında, öğrencilerinin yaşamlarında ve dolayısıyla imparatorluğun geleceği için daha çok dönüştürücü bir rol oynayacağını umut ettiklerine yönelik önemli işaretler var.

Osmanlı okullarının ne tür bir ahlâk anlayışı aktardıkları sorusuna dönmeden önce, geri adım atıp karşılaştırmalı bir bakış açısı edinmek yararlı olacaktır. Osmanlı'nın Batılı sistemi İslâmi-Osmanlı bağlamına uygun ahlâki içerikle bütünleştirme girişimi dünyanın başka yerlerindeki çağdaş devlet eğitimi yaklaşımlarıyla çok benzerlikler paylaşmıştır. Şu veya bu çeşit bir ahlâk gündemi, 19. yüzyıl sonları dünyasının farklı bölgelerinde baş gösteren devlet eğitimiyle ilgili projelerin merkezinde yer alıyordu. Birleşik Devletler'de devlet liselerindeki ahlâki ortam o kadar belirgindi ki bir tarihçi bunu öğrencilerin Allahkorkulu Protestan evlerinden "lisenin ahlâki dünyasına" kusursuz bir biçimde geçişleri şeklinde tasvir etmişti.[9] Osmanlı'nın kuzeydeki hırslı komşusu Rusya'da çeşitli eğitim hizmetleri, devletin toplumu üstten değiştirme mücadelesine veyahut da

[5] Selim Deringil, "The Invention of Tradition as Public Image in the Late Ottoman Empire, 1808 to 1908" [Son Dönem Osmanlı'da Kamu İmajı olarak Geleneğin İcadı, 1808-1908], *Karşılaştırmalı Toplum ve Tarih Çalışmaları*, s. 35, 1993, s. 5-6. Bu çalışmasında yazar, "her ne kadar devlet politik İslâm dilini konuşuyor olsa da, aslında somut bir rasyonel seküler program politikası uyguluyordu" diye belirtmektedir.

[6] "Islam and Modernity" (İslâm ve Modernite) konferansında sunulan yorumlar, Banz, Almanya, Ağustos 1997. Mardin'in "Sosyal değişimi engellediği iddia edilen sözde 'dinî' faktörlerin bazen çok kesin ve belirli bir biçimde dinî oldukları ortaya çıkar" düşüncesinin ayrıntıları için bk.: "Super Westernization in Urban Life in the Ottoman Empire in the Last Quarter of the Nineteenth Century" (19. Yüzyılın Son Çeyreğinde Osmanlı İmparatorluğunda Kent Hayatının Aşırı Batılılaşması) adlı makalesi *Turkey: Geographic and Social Perspectives*, [Türkiye: Coğrafî ve Sosyal Perspektifler]'de ed. Peter Benedict, Erol Tümertekin ve Fatma Mansur, Leiden: E. J. Brill, 1974, 403-46.

[7] Charles Tripp, "Islam and the Secular Logic of the State in the Middle East [Orta Doğu'da Devletin İslâmi ve Seküler Mantığı], *Islamic Fundamentalism*, [İslâmi Fundamentalizm] içinde, (Ed.: Abdel Salam Sidahmed ve Anoushirvan Ehteshami), Boulder, Colo.: Westview Press, 1996, s. 51-69.

[8] Takipçileri için dünyevî bir ahlâk kaynağı olan modern din anlayışıyla siyasi iltihak amaçları için kullanılabilecek ahlâki ilkeler kaynağı olarak din algısı arasındaki gerilimin farkındayım. Bu makalede, "din" kavramını her iki anlayışı kapsayacak derecede genişçe kullandım. Dinlerin modern politik ihtiyaçlara göre uyarlanması (ve tam tersi) sürecinde geçirdikleri değişimler ile ilgili problemler sadece bu bağlamda ele alınamayacak derecede geniş konulardır. Bu sorunun daha geniş kollara ayrıldığı konusunda beni uyardığı için Engin Akarlı'ya teşekkür ediyorum.

[9] William J. Reese, *The Origins of the American High School*, [Amerikan Liselerinin Kökenleri], New Haven, Conn.: Yale University Press, 1995, 162.

savaşına olanak tanımıştır,[10] ancak hepsinde de dinî-ahlâki öğreti baskın bir biçimde öne çıkmıştır. "Seküler" okulların kuralları, dinin "Rus devlet sisteminin temeli" olduğu ortak düşüncesini ifade ediyordu.[11] Osmanlı Devleti'nde olduğu gibi, Rusya'daki kamu eğitiminin genişlemesi dinî kurumun literatür üzerindeki tekelinin parçalanması ve devletin sekülerleşen mantığının belirtisiydi. Fakat bu aynı zamanda devletin gittikçe dinî otoriteler arasındaki işbirliğine ve onların sağladıkları ders içeriğine güvendiği anlamına da geliyordu.

Orta Asya'da ahlâki eğitim, hem Çarlık hükümetinin sağladığı hem de yeni ortaya çıkan Cedid hareketinin sunduğu eğitimsel değişim için oldukça önemliydi. Edib Halid'in Cedidler üzerindeki başarılı çalışması, eğitimi Orta Asya'daki kültürel ve sosyal değişimin merkezine yerleştirir.[12] Osmanlı Devleti'yle pek çok ortak özellikleri var, ayrıca Cedidlerin ve Osmanlıların eğitim gündemleri de birbirine çok yakındı. Bu ortak yönler şunlardı: (a) Halid'in "bilgi kültü" diye adlandırdığı çok güçlü bir öğrenme inancı; (b) bu bilginin, standardize bir eğitim şekli yoluyla uygulandığında, insanları gaflet uykusunun ataletinden uyandıracak ıslah edici ve dönüştürücü gücüne duyulan yaygın bir güven; (c) genç öğrencileri "çağın ihtiyaçlarına" hazırlamak için yeni bir pedagojiye duyulan ihtiyaç; (d) bu modernleştirme misyonunu gerçekleştirmek için yeni okulların, sınıf araç gereçlerinin, ders kitaplarının ve duvar haritalarının oluşturulması

[10] Bk.: Patrick L. Alston, *Education and the State in Tsarist Russia* [Çarlık Rusya'sında Eğitim ve Devlet], Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1969.

[11] Jeffrey Brooks, *When Russia Learned to Read: Literacy and Popular Literature* [Rusya Okumayı Öğrendiğinde: Okur yazarlık ve Popüler Yazın], 1861-1917, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1985, s. 47.

[12] Adeeb Khalid, *The Politics of Muslim Cultural Reform: Jadidism in Central Asia* [Müslüman Kültürel Reformunun Politiği: Orta Asya'da Cedidizm], Berkeley: University of California Press, 1998.



ve (e) yeni öğrenme tekniklerini (Cedidlerin "yeni tarz" okulları, adlarını *mekteplerde* ya da Kur'an okullarında öğretilen hece yaklaşıma ters düşen fonetik/ses temelli bir okuma-yazma yaklaşımından almıştı) *mektep* ve *medrese* müfredatından süzülmüş dinî-ahlâki içerikle birleştirme eğilimi. Osmanlı'da da olduğu gibi, dinî bilgi kutsallıktan arındırılmıştı ve bu, tam tersi bir şekilde modern eğitimin "seküler" yapısı dinî eğitimin aracı olduğunda nasıl değiştiyse, "İslâm"ı oluşturan düşünceyi öylece dönüştürmüştü. Cedidlerin pek çoğu, dünyanın diğer bölgeleri arasından Osmanlı Devleti ile seyahat, yazışma ve süreli yayın aboneliği yoluyla temas halindeydiler. Bu her ne kadar bazı karşılıklı etkilenmeler ile sonuçlanmış olsa da Halid, Cedidizmin her şeyden önce iç kaynaklı bir hareket olduğunu vurgular. Modern, ahlâki bir pedagojiye yönelik bölgesel değişimlerin aynı anda gerçekleşmesi, ahlâkla aşılanmış ve sadece Batılı, Avrupa etkisine bağımlı kalmayan bir "modern" eğitimin dünya çapında bir fenomen oluşturduğu görüşünü ayrıca destekler.

Osmanlı örneğiyle ilgili Çin'deki paralellikler de dikkate değerdir. Bu aynı ölçüdeki mağrur emperyal güç gittikçe kendini hem dış dünyanın hem de iç muhalefetin saldırısı altında hissediyordu. Her ne kadar muhtemelen Osmanlı'daki emsallerinden daha az açık bir şekilde olsa da, misyoner eğitim, hükümetin çabalarını etkiledi. Osmanlı'da olduğu gibi, askerî yenilgi eğitimin önemini ortaya koydu. 19. yüzyıl sonlarında Japonya'ya yenilginin ve 1900'de Boxer Ayaklanması'nın bastırılmasının ardından, ahlâki eğitim "öz güçlenme" hareketinin çok önemli bir bileşeni olarak vurgulandı. Sonuçta ortaya çıkan yeni okullar yabancı (Avrupa ve Japon) eğitimini taklit etme ihtiyacına boyun eğdiler, ancak müfredatlarını Konfüçyüs klasiklerine dayandırdılar.[13] 1906'da Eğitim Kurulu tarafından düzenlenen

[13] Paul Bailey, *Reform the People: Changing Attitudes towards Popular Education in Early 20th Century China* [20 yüzyıl Başlarında Çin'de Popüler Eğitime Karşı Değişen Tutumlar], Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990, s. 26-27. Çin üzerine bu ve diğer kaynaklar

"eğitimle ilgili amaçları" gerçekleştirmek için ahlâk öğretimi ders kitapları –eski sınav sisteminin ahlâk anlayışını telkin eden yeni bir metot– hazırlandı. Osmanlı Devleti'nde olduğu gibi, Çinli eğitimciler de bu yeni okulların öğrencilerine imparatora bağlılık, uygulamaya yönelik çalışma ve geleneksel (Konfüçyüs) ahlâk anlayışını içeren birtakım idealler aşılamaya çalıştı.[14] Her ne kadar bu gibi ülke örnekleri çoğaltılabilse de,[15] ahlâk öğretimi konusunu Osmanlı Devleti'nin eğitim siteminin kaynağı

konusunda Frank Dikötter'e teşekkür ederim. Batı modelinden uzak buna benzer bir hareketin sergilendiği ve bu dönemde ahlâk eğitiminin de belirleyici olduğu Japonya'daki durumun sinopsisi için bk.: Roberta Wollons, "The Black Forest in a Bamboo Garden: Missionary Kindergartens in Japan, 1868-1912", [Bir Bambu Bahçesinde Kara Orman: Japonya'daki Misyoner Anaokulları 1868–1912], *History of Education Quarterly*, S. 33, 1993, s. 1-35.

[14] Paul Bailey, "Translator's Introduction" [Çevirmenin Önsözü], Marianne Bastid, *Educational Reform in Early Twentieth-Century China* [20. yüzyıl başlarında Çin'de Eğitim Reformu], Ann Arbor: Center for Chinese Studies, University of Michigan, 1988, vii-xi.

[15] Teknik olarak hâlâ bir Osmanlı toprağı olan Mısır'daki durumdan bahsetmemek ihmalkârlık olur. John W. Livingston'un Mısır'daki eğitim reformu üzerine yazdığı yeni makalesi, başka bir önemli hârici geleneği, dâhilî olanla uzlaştırma girişimi olayının altını çizmiştir. Yani Şeyh Rifa'a al-Tahtawi'nin Batılı bilimsel bilgiyle İslâmi ilmi bütünleştirme arayışı. Her ne kadar eğitim dinamikleri ve seviyesi kesin olarak farklı idiyse de Livingston'un çalışması eğitim reformundaki melezliğin önemini doğrulamaktadır: John W. Livingston, "Western Science and Educational Reform in the Thought of Shaykh Rifaca al-Tahtawi" [Şeyh Rifaca al-Tahtawi'nin Düşüncesinde Batı Bilimi ve Eğitim Reformu]," *International Journal of Middle East Studies* C. 28, 1996), s. 543. Britanya Mısır'ında ahlâk eğitimi meselesi konusunda mükemmel bir değerlendirme için bk.: Gregory Starrett, *Putting Islam to Work: Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt* [İslâm'ı İşe Koşmak: Mısır'da Eğitim, Politika ve Dönüşüm], Berkeley: University of California Press, 1998.



olan Fransa açısından yeniden değerlendirmek belki de çok daha yerinde olacaktır.

Aldatıcı ölçüde basit bir hakikatle, yani Fransız sisteminin Osmanlıların okul-oluşturma programlarında örnek aldıkları sistem olması gerçeğiyle başlamamız gerekiyor. 1869 Osmanlı Eğitim Mevzuatı'nın [Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi] dayandırıldığı raporun Victor Duruy'un yönetiminde Fransız Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olduğunu biliyoruz.[16] Her ne kadar II. Abdülhamid'in eğitim stratejisi söz konusu okulların içeriğini ve genel varlık sebeplerini önemli ölçüde değiştirmişse de, 1869 planı 20. yüzyıla kadar okulların söylemleri için mihenk taşı olarak hizmet vermeye devam etmiştir. Aslında, Fransa'dan Osmanlı'ya aktarımın merkezîleşen sistemli niteliği, hep onun (1869 planı) temel özelliği olarak öne çıkmıştır. Ve bu, son dönem Osmanlı Devleti'nin, farklı bölgeleri ve etnik grupları daha iyi kontrol etmek için, tektip pedagojik ve disiplin rejimi dayatmaya çalıştığı fikrini desteklemiştir. Merkezîleştirme mantığı son dönem Osmanlı politikasında elbette belirgin bir şekilde ön plana çıkmıştı, ancak devletin acımasızca tektipleştirici ve homojenleştirici güç olma gibi biraz fazlaca uğursuz imajına aşırı derecede güvenmek, son dönem Osmanlı eğitiminin pek çok inceliğini, çelişkilerini ve güçlüklerini gizler. Ayrıca böyle güçlü bir klişe ne Osmanlı Devleti'nde ne de Fransa'da incelemeye karşı koyabilir. Fransız eğitim bakanının sıkça atıfta bulunulan, gururlu bir şekilde saatine bakıp da hükümdara, "Fransa'daki çocukların, tam o anda, ne çalışmakta olduklarını söyleyebileceğini" iddia ettiği tutum, kilise karşıtlığının devamlılığını örtbas eden güçlü bir mitin ortaya çıkmasına ve nesiller boyu Fransa'daki kamu eğitiminin özelliklerini belirlemeye devam edecek olan fırtınalı dalgalanmalara yol açtı.[17]

[16] Berkes, *Development of Secularism*, s. 179-80.

[17] Robert Gildea, *Education in Provincial France 1800-1914*, [Fransa Taşrasında Eğitim], Oxford: Clarendon, 1983, C. 1, s. 50; Theodore

Aslında François Furet, Jacques Ozouf, Mona Ozouf ve Theodore Zeldin gibi tarihçiler 19. yüzyıldaki Fransız eğitiminin tarihini, Osmanlı Devleti'ndeki paralel gelişmelere yönelik fikir verici ama uyarıcı bir anlatı sunarak yeniden değerlendirmişlerdir.[18] Bu tarihçiler, daha önceki keskin dönüşlerin görüşe hâkim oldukları devamlılıkları görme akımının parçası olmuştur. Bu eğitimle ilgili karşılıklı alışverişleri Fransız eğitimi bağlamında vurgulamak, yeni yöntemin yanısıra veya belki de onun altında geleneksel (özellikle dinî) usûlleri yerleştirme imkânını sağlar.

Mevcut verilerde kopukluk olması ve paralelliğin olmaması burada Fransa ve Osmanlı'daki durumların bir karşılaştırmasını yapmaya müsaade etmemekte, ancak iki önemli nokta öne çıkmaktadır. Birincisi, Fransa'daki durum, bakışı Fransız eğitim tarihini belirleyen temel nitelikler ile takip edilen düşünce ve inanışların çok daha ayrıntılı bir tasvirinin ortaya konduğu bir resme çevirmede oldukça öğretici olmuştur. Fransa'daki kamu eğitiminin son derece tartışmalı yapısı, kilise-karşıtı unsurların bakiyeleri ve uygulanan eğitim politikalarının içinde süregiden Katolik ve Seküler çekişme[19] gibi şeylerin hepsi Osmanlı durumunda da hatırlamamız gerekecek bir karmaşıklık

Zeldin, *France 1848-1945,* [Fransa 1848-1945], s. II: *Intellect, Taste and Anxiety,* [Deha, Arzu ve Korku], Oxford: Clarendon, 1977, 180.

[18] Zeldin, *France 1848-1945,* [Fransa 1848-1945]; François Furet ve Jacques Ozouf, *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry,* [Okuma ve Yazma: Calvin'den Jules Ferry'e Fransa'da Okuryazarlık] Cambridge: Cambridge University Press, 1982. Mona Ozouf, *L'École, l'Église et la République, 1871-1914,* [Okul, Kilise ve Cumhuriyet], Paris: Editions Cana, 1982.

[19] Fransa'nın "seküler" bir ahlâk anlayışını telkin çabaları için bk.: Phyllis Stock-Morton, *Moral Education for a Secular Society: The Development of Morale Laique in Nineteenth Century* France [Seküler Bir Toplum için Ahlâk Eğitimi: 19. yüzyıl Fransası'nda Laik Ahlâkın Gelişimi], Albany: State University of New York Press, 1988.



düzeyini göstermektedir. Eğitimle ilgili *benimseme* sürecine bakmaktansa, Osmanlı Devleti'nin bir *benimseme* veya "Osmanlılaştırma" süreciyle uğraşma şekillerini incelemek hiç şüphesiz daha iyi olacaktır. İkinci ve çok daha netameli husus, Fransız ve Osmanlı deneyimlerine birlikte –ve daha geniş mukayeseli bir açıdan– bakmak, eğitimsel değişimin Doğu'nun Batı'dan ödünç alması sonucunda değil de "tüm dünyada aynı anda" gerçekleştiğini düşünmenin belki de daha yararlı olacağını göstermektedir.[20] Bu, bilhassa dünya çapında ulusal (ya da emperyal) eğitim sistemlerinin ahlâki eğitime de eşit vurguda bulundukları hatırlandığında ilginç olur. Böyle bir eşzamanlılık, zamanın çok çabuk geçtiğinin farkına varılışına,[21] "mevcut zamanın gereksinimleri"ne ayak uydurmayla ilgili kaygılara ve dünyanın işleyiş şeklinin "geleneksel" teolojik anlayışlarından kopuşun hızlanmakta olduğu ve ahlâki yıkılışa sebep olduğu hissine karşı dünya çapında ortak bir tepkinin var olduğunu ortaya koymaktadır. Görünen o ki, yeni-tarz eğitim evrensel bir umut ışığı olarak ortaya çıktı, özellikle de yeniden işlenmiş ancak "gelenekten" esinlenmiş bir ahlâk anlayışını aktaracak

[20] Weltzeit [Dünya Saati] fikri ilk defa Reinhard Schulze tarafından *Geschichte der Islamischen Welt im 20. Jahrhundert* [20. yüzyıl İslâm Dünyası Tarihi], Munich: Verlag C. H. Beck, 1994, s. 14 vd. ve "*Was ist die Islamische Aufklarung?*" [İslâmi Aydınlanma Nedir?] *Die Welt des Islams,* S. 36, 1996, s. 317-25, adlı çalışmasında Orta Doğu tarihi bağlamında öne sürülmüştür. "İslâmi Aydınlanma" konusundaki tartışma üzerine İngilizce bir açıklama için bk.: Knut S. Vikør, "Muhammadian Piety and Islamic Enlightenment: Survey of a Historiographical Debate [İslâm Dini ve İslâmi Aydınlanma: Bir Tarihçilik Araştırması]," *ISMM, Istanbul Workshop,* Temmuz 1998'de sunulan bildiri. Bunu bana hatırlattığı için Ulrike Freitag'a teşekkür ederim.

[21] Deringil'in Avrasya imparatorlukları konusunda etkin bir şekilde temas ettiği önemli bir nokta: Deringil, "Invention of Tradition [Geleneğin İcadı]", 3. Bu mukayesenin temelini Çin ve Amerika'yı da içerecek biçimde genişletmek sadece onun göze çarpmasını sağlar.

olduğu zaman. Gene de, eğitimsel değişimin değerlendirilmesinde çoğunlukla göz ardı edilen de bu ahlâki boyuttur.

## 5.2. Osmanlı Devleti'nde Yeni Tarz Okullar

İkincil yazın kaynakları, Osmanlı Devleti tarafından 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarında kurulmuş okullardan neredeyse her zaman "seküler", "Batılı" ve "modern" diye bahseder.[22] Bu sınıflama, devletçe yönetilen kurumları dinî kuruluşlarca yönetilenlerden ayırmaya yönelik anlaşılabilir bir istekten kaynaklanmaktadır. Ancak böyle bir bölünme ne yazık ki iki okul sistemi arasındaki farkları abartmaya ve benzerlikleri azaltmaya yol açmıştır. Gene aynı derece kaygı verici olan başka bir husus da, pedagojik kaynaklı bölünme varsayımının son dönem Osmanlı toplumunda daha büyük bir hizipleşmeye, "kültürel düalizm" veya hattâ "şizofreni" düşüncesine ne derece zemin oluşturduğudur.[23] Daha "doğal" bir 20. yüzyıl sekülerleşme süreci

[22] Bernard Lewis bu terimleri, Tanzimat döneminde eğitimdeki değişimlerin amacını anlatırken kullanıyor: Lewis, *Emergence*, s. 114, 122. Bu terimler başka ilgili temel çalışmalarda da görülür, meselâ Niyazi Berkes'in, Şerif Mardin'in ve Carter Findley'in eserlerinde. Böyle bir bakışın, hâlâ bu alandaki en iyi bilim adamlarının bazılarının çalışmalarını etkilemeye devam ettiğini gösteren daha güncel örnekleri arasında Donald Quataert'in, "Part IV: The Age of Reforms [4. Bölüm: Reformlar Çağı]," *An Economic and Social History of the Ottoman Empire, 1300-1916 (Osmanlı İmparatorluğunun Ekonomik ve Sosyal Tarihi, 1300-1916,* içerisinde, (Ed. Halil İnalcık ile Donald Quataert), Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 765; ve Palmira Brummett, "Dogs, Women, Cholera, and Other Menaces in the Streets: Cartoon Satire in the Ottoman Revolutionary Press, 1908-1911 [Köpekler, Kadınlar, Kolera ve Sokaklardaki Diğer Tehlikeler: Osmanlı'da İhtilalci Basında Karikatür Hicvi, 1908-1911]," *International Journal of Middle East Studies,* V. 27, 1995, s. 433, n. 2.

[23] "Kültürel düalizm" kavramı için, bk.: Berkes, *Development*, s. 106 vd., özellikle: 109; Carter V. Findley, *Ottoman Civil Officialdom: A*



için 19. yüzyıl öncülleri bulma girişimleri, can çekişen "geleneksel" dinî eğitimi zafer kazanmış "modern" seküler eğitim ile yan yana koymuştur. Son zamanlarda bazı bilim adamları modernleşme teorisine özgü normatif ve teleolojik varsayımların doğruluğunu sorgulamaya başlamıştır.[24] Bu yönelimin yakın zamana ait bir örneği olarak, Nikki R. Keddie sekülerleşme teorisini modernleşme teorisinin bir "alt-kategorisi" olarak tanımlamıştır. Ancak Keddie'nin bu hoşa giden tarafsızlığı, Osmanlı-Türk bağlamında sekülarizmin gelişimini ana hatlarıyla belirtmeye giriştiği anda gücünü yitirmiştir.[25] Keddie'nin bu değerlendirmesinin çoğu noktada Niyazi Berkes'in eserine bağlılığı, Berkes'in bu fazlasıyla dikotomik şemasından kaçışını imkânsızlaştırmıştır. Tüm görkemine rağmen Berkes'in çalışması, Keddie'nin başlangıçta değerlendirmeye koyduğu tüm o dönüşümlerin, gerilimlerin ve süreçlerin anlaşılmasını azaltan bir teleolojik sekülarizm yaklaşımıyla işlenmiştir.

Israrla devam etmesinin altında yatan sebepler ne olursa olsun (ve Osmanlı bağlamında sekülerizmin incelenmesinde mil-

*Social History* [Osmanlıda Memur Sınıfı: Sosyal Bir Tarih; Eserin Türkçe tercümesinin adı: *Osmanlı'da Bürokratik Reform*], Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1989, 35-39, s. 135 vd. Eğer kişi sırf tartışmanın hatırına bu düşünceyi kabul edecek olsa bile, kanaatimce ilgili kişileri, sözde muhalif eğilimleri sindirebilme yeteneklerinden dolayı fazlasıyla takdir etmek gerekecektir.

[24] Modernleşme teorisiyle ilgili daha güncel eleştiriler için, bk.: Talal Asad, *Genealogies of Religion: Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam* [Dinin Şecereleri: Hıristiyanlık ve İslâm'da Disiplin ve Gücün Sebepleri] Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993; ve Brinkley Messick, *The Calligraphic State: Textual Domination and History in a Muslim Society,* [Kaligrafik Devlet: Müslüman Bir Toplumda Yazımsal Hâkimiyet ve Tarih], Berkeley: University of California Press, 1993.

[25] Nikki R. Keddie, "Secularism and the State: Towards Clarity and Global Comparison [Sekülerizm ve Devlet: Açıklık ve Küresel Mukayeseye Doğru]," *New Left Review,* V. 226, 1997, s. 21-40.

liyetçi bir unsurdan bahsetmemek de ihmalkârlık olurdu), devlet okullarının bir sekülerleşme gündemi olduğu varsayımı, Sultan II. Abdülhamid'in (1876-1909) bildiğimiz İslâmi politikalarına ters düşmektedir. Başka bir tarihçilik eğiliminin de Sultan II. Abdülhamid devrini ne kadar İslâmi aktivizmle, şu Panislâmcı denen politikalarla tanımlamış olduğu göz önünde bulundurulunca, Sultan'ın eğitim gündeminin dinî yönünün vurgulanması gerekliliği garip kaçar.

Başka yerde de belirtmiş olduğum gibi, arşiv kayıtları Abdülhamid döneminin eğitim projesinin devleti Batı'nın zararlı etkilerine ve özellikle misyoner faaliyetlere karşı korumaya yönelik olduğunu açık bir biçimde göstermektedir.[26] Burada amacım, genel geçer bilgiyi reddetmek değil, söz konusu okulların, terimlerin tekil yapılarından dolayı ve günlük işleyişlerinde olduğu kadar tarihî referans şecereleri açısından da oldukça karmaşık olan kurumlara (okullara) atfedilen gündemlerden hareketle, karanlıkta kalmış gerilimler ve ince ayrıntılar içerdiğini belirtmektedir.

Yeni-tarz okullar, tarih boyunca neredeyse imparatorluktaki tüm resmî eğitimi sağlamış olan dinî kurumlarca yönetilen okullara meydan okumuş ve sonunda onları geçmiştir. Sonuç olarak bu devlet okulları son dönem Osmanlı Devleti'nde meydana gelen dönüşümler konusunda oldukça önemliydiler: bir adem-i merkezîleşme döneminden sonra devletin merkezî otoriteyi yeniden sağlama çabasının ortasındaydılar; hızlı bir biçimde filizlenen devlet bürokrasisinin gittikçe artan külfetli insan gücü ihtiyaçlarını gidermek için gerekliydiler; bu yeni okullar hem personele hem de öğrencilere yeni kariyer seçenekleri sunarak mevcut sosyo-ekonomik fırsat çeşitliliğini artırdılar; ayrıca özellikle devlet ve onun genç tebaası arasında eşi görülmemiş bir doğrudan temas seviyesi sağladılar. Bu değişimler devletin, Sultanın uzantısı olarak, kendi tebaasıyla olan ilişkisini yeniden belirlediği bir sürecin belirtileriydi.

[26] Bk.: Benjamin C. Fortna, *Education for the Empire: Ottoman State Secondary Schools During the Reign of Sultan Abdulhamid II (1876-1909)*, [İmparatorluk İçin Eğitim: Sultan II. Abdülhamid Döneminde Orta Öğretim Devlet Okulları], adlı Doktora tezim, University of Chicago, 1997.



Ancak, devlet eğitiminin genişlemesiyle ilişkili bu ve diğer değişimlerin önemi dikkate alındığında, söz konusu eğitimin doğası ve amacı konusundaki mevcut açıklamalar rahatsız edici bir şekilde sorunludur. Bu devlet okulları daima "sekülerleşme" ve "modernleşme"nin iç içe geçtiği (devletin), tüm toplumu kapsayan güçlerinin aktörleri olarak tasvir edilmişlerdir ki bu konuya daha sonra tekrar döneceğiz. Okulların ardında yatan amaç sorusu konusunda, devletin İslâmi profilinin önemini bilen az sayıda bilim adamı bile bunu, devletin nüfusunun büyük çoğunluğunun bağlı kalabileceği ortak bir payda olup, İslâm'a başvurarak toplumu harekete geçirmeye yönelik kuşkulu bir girişime bağlamaktadır. Devletin bu çabayla gelenekleri ne derece değiştirdiği ya da yeni gelenekler "icat ettiği" Selim Deringil'in öncü çalışmasıyla iyi bir biçimde gösterilmiştir. Ancak daha önce de söylendiği gibi, böyle bir yorumun İslâm'ı sadece bir vitrin dekorasyonuna yakın bir şeye –"makul bir seküler programın somut politikasını" gizleyen bir propagandaya– indirgeyeceği tehlikesi vardır.[27]

Her ne kadar son dönem Osmanlı eğitim çalışmalarında böyle etkili bir yoruma uyan çok şey olmuş olsa da (daha sonra bu makalede ele alınacak olan bağlılık ve dingincilik bahsinin de gösterdiği gibi) kanaatimce bu konudaki anlayışımızın, kendisi için Osmanlı ve İslâmi geleneğin unsurlarını önemli ölçüde birleştirmiş olmasının takdiriyle dengelenmesi gerektiğidir. Devletin İslâm'ı kendi makul amaçları için kullanmış olması dü-

[27] Selim Deringil, "The Invention of Tradition as Public Image in the Late Ottoman Empire, 1808-1908, [Son Dönem Osmanlı'da Kamu İmajı Olarak Geleneğin İcadı, 1808-1908]", *Comparative Studies in Society and History* [Karşılaştırmalı Toplum ve Tarih Çalışmaları], V.35,1993, s. 5-6.

şüncesi, onun hatırlatıcı ve nihayetinde uhrevî gücünü azaltmamalıdır. Tam aksine, siyasi yelpazeden Osmanlıların toplumu dönüştürme adına eğitime yerleştirdikleri kısmen dinî olan bu inanç, görünürde dinle ilgisi olmayan bir çabadan ne ölçüde bir rasyonel-üstü (çok mantıklı) boyutun çıkarılabileceğini göstermektedir. Her ne pahasına olursa olsun, son dönem Osmanlı'da eğitimin ilerlemesiyle uğraşan devlet bürokratları, günümüzdeki deyişiyle "Osmanlı değerleri"ni koruma gerekliliğini sık sık vurgulamışlardır. Ve haddi aşan yabancı modellerin, imparatorluğun gençlerini dinlerinden, düşünce tarzlarından ve giyinme şekli de dâhil yaşam şekillerinden döndürmeye çalışmalarından korkuyorlardı.[28] Bu görevliler, söz konusu tesirin zararlı neticeleriyle mücadele etmek için, ahlâkı vurgulayacak bir eğitim programı olan devlet okullarının –genellikle "Müslüman okulları" olarak anılırlar– daha fazla olmasını savundular. Daha sonra göreceğimiz gibi, son dönem Osmanlı devlet müfredatında sunulan ahlâk dersleri kesinlikle İslâmi'ydi ki bu da bizi bu konudaki ikincil yazın kaynaklarına hâkim olan "dinî" ve "seküler" eğitim arasında olduğu varsayılan bölünmeyle ilgili bazı görüşleri yeniden düşünmeye zorluyor. Nitekim 19. yüzyıl sonlarındaki Osmanlı yaklaşımı, dünyevî veya seküler bilim (Maârif) olarak nispeten yeni eğitim kavramının doğurduğu iyimserliği, yüzyıllar boyunca Osmanlı'nın resmî meşruiyeti için önemli olmuş İslâmi payandayla birleştiriyordu.

Medrese geleneğinin devam eden, çoğu kez göz ardı edilmiş olan bazı yönleri (örneğin, toplumun geri kalanından ayrı tu-

[28] Çeşitli eyaletlerdeki bu gibi "iğfaller (kandırma / baştan çıkarma)" üzerine belgeler için, bk.: *Başbakanlık Osmanlı Arşivi* (Bundan sonra: *BOA*), *Y Mtv. 29/48* (Suriye için); *BOA, İrade Maârif 1310 Ş 5* (tekrar Suriye için); Atilla Çetin, "Maârif Nazırı Ahmed Zühdü Paşa'nın Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar Hakkında Raporu", *Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi* Sayı: 10-11, 1981-82, s. 195 vd. (imparatorluk çapında bir araştırma); ve *BOA, Y Mtv. 180/177* (Kıbrıs üzerinde Yunan etkisi için).



tulmuş bir öğrenci zümresi, kendine özgü giyim kuşam, Müslüman takvimindeki önemli günlerde verilen hususi yemekler, vb.) oldukça çarpıcıdır. Ancak, dinî içeriğin tüm çalışmaları kapladığı daha tipik bağlamlar olan *mektep* ve medresede olduğu gibi, II. Abdülhamid dönemi devlet okullarında özselleştirilmiş, değiştirilmemiş bir "İslâm"ın rol oynamış olduğunu iddia etmediğimi belirtmek isterim. Hiç şüphesiz, yeni-tarz okullar çok farklı bir epistemolojik ve kurumsal yaklaşıma dayanmaktaydı. Kanaatimce, yeni-tarz okulların melezliği, "yeni" ve "eski" arasında zıtlıklar aramaktansa her iki geleneğin öğelerini birleştiren, her birini süreç içerisinde değiştiren bir olası ihtimaller bütününe hazırlıklı olmamız gerektiğini göstermektedir.

İstanbul'daki Osmanlı arşivleri arasında ikincil yazının "seküler" okullarına ait herhangi bir kanıt bulmayı umanlar fena halde hayal kırıklığına uğrayacaklardır. Aksine, oldukça anti-seküler bir gündeme hizmet etmeye yönelik okullarla karşılaşacaklardır. Daha çok Batı'nın artan etkisine karşı koymak için oluşturulmuş, Osmanlı ve İslâm geleneğine daha fazla ağırlık vermek için II. Abdülhamid döneminde yeniden tasarlanmış bir müfredatla donatılmış, devlet-destekli İslâmi sembollerle dekore edilmiş, çok sayıda ulemanın çalıştığı ve Müslüman takvimi etrafında düzenlenmiş II. Abdülhamid devri okulları, "Batılı" ya da "Batılılaştırma" terimleri kullanılarak açıklanamaz.

Gerçeği söylemek gerekirse, II. Abdülhamid döneminde eğitimdeki açılımın öncelikli bir sebebi de yerel değerleri, yani İslâm ahlâkını, tekrar gündeme getirerek imparatorluğun gençlerinin ahlâki yönlerini geliştirmek ve güçlendirmekti. Bu açıdan, II. Abdülhamid dönemi eğitim gündemi topluca Tanzimat olarak bilinen önceki reformlar döneminden önemli derecede farklılık gösteriyordu. Genel olarak söylemek gerekirse, Tanzimat dönemindeki devlet eğitimi daha çok Batı Avrupa eğitiminin –özellikle Fransız eğitiminin– baskın olan taraflarını taklit-

ten ibaretti.[29] [Tanzimat döneminde] Fransız tarzı eğitimin Osmanlı'nın belirli ihtiyaçlarına yararlı olması için nasıl uyarlanabileceği üzerinde ise çok daha az düşünülmüştür. Bunun aksine II. Abdülhamid döneminde, çoğunlukla da yabancı misyoner okullarının gittikçe artan varlıklarının Osmanlı'nın sadakat ve "Osmanlılık" duygularını geliştirmeye yönelik çabalarını baltaladığı anlayışına karşılık olarak devlet-destekli eğitim çok daha bağımsız bir çizgi ortaya koymaya başladı.

Bu açıdan, II. Abdülhamid dönemi eğitim gündemi yerel değerlere başvuruyordu. İmparatorluğun gençlerine "günün ihtiyaçlarını" karşılamada gerekli görülen becerileri öğretmek tabiî ki de önemliydi, ancak II. Abdülhamid dönemi programı sadakat, ahlâki yapı ve doğru davranış üzerine yeni bir vurguda bulunmuştu.[30] Sultan Hamid yeni tarz okulları, dış saldırılara ve içteki ahlâki çöküşe karşı verilen mücadelenin ana silahı olarak belirlemişti.

II. Abdülhamid döneminin İslâmi ahlâkı yeniden vurgulamaya yönelik büyük arzusu kendini özellikle pragmatik politikalarda gösteriyordu. Hükümet, Eğitim Vergisinin [Maârif Hisse İânesi] yürürlüğe konulduğu 1884'te okullar inşa etmek için zemin –ve kaynak– hazırlar hazırlamaz, ahlâki gündem de görünür olmaya başladı. Bu ahlâki gündemin hamlesi iki temel alanda görülebilir: müfredat içi ve müfredat dışı. 1885'ten itibaren Sultan Hamid birtakım komisyonlar oluşturmuştur ve onları önceki yönetimden kalan müfredatı incelemekle görevlendirmiştir. Her ne kadar ilk komisyon çok az ilerleme kaydetmiş gibi görünse de,[31] daha sonraki girişimlerin çok daha etkili oldukları açıktır. Bir yıl içerisinde Sultan başka bir komisyon daha oluşturmuş ve atamıştır. Bu kez komisyona imparatorluktaki ulemanın en üst kıdemli üyesi olan *Şeyhülislâm* başkanlık etmiştir. İmparatorluğun tüm düzeydeki okullarını inceledikten sonra, komisyon Fransızca gibi Arapçanın da *İdadi* okulların tüm sınıflarında ve başkentin tüm yükseköğretim kurumlarında öğretilmesini öneren bir rapor hazırlamıştır.[32] Ve bundan başka, Peygamberlerin hayat hikâyeleri ve özellikleri, Hz. Peygamber'in sahabelerinin kıssaları ve dinî otoritelerin ve ulemadan ünlü kişilerin hayatları konusunda yeni dersler oluşturulmasını önermiştir.[33] Ayrıca, dinî ilkeler konusunda öngörülen dersler "ahlâk ilminin (*ilm-i ahlâk*) ve İslâm hukukunun (*fıkıh*) muhtasar biçimde öğretimi"ni içeriyordu. Müfredat değerlendirme çalışması, okulda Arapça ve ahlâk bilgisi gibi derslere ayrılan saatleri artırarak Tanzimat-dönemi ders planını ahlâki düzelme amacına uygun bir içerikle değiştirmeyi amaçlıyordu. Bu girişim, imparatorluktaki gayrimüslim okullarının ahlâki prensipleri telkin ettikleri için başarılı olduklarının farkındaydı. Bu komisyonu kurduran devlet fermanı, imparatorluğun gayrimüslim okullarındaki ahlâk eğitiminin gıpta edilecek durumundan, gayrimüslim okullarının müfredatlarını yeniden organize ederek öğrencilerinin ahlâki yönleri açısından mükemmel olmak için çabaladıklarına ve sonuç aldıklarına dikkat çekerek, açıkça bahsetmişti.[34] Oysaki Müslüman okullarında bunun tam tersi bir durum Sultan için üzüntü kaynağıydı. Bu devlet kurumlarına yapılan "Müslüman okulları" atfı, sözde mezhepler arası olsalar da, bu okulların yine de İmparatorluğun İslâmi temelini yeniden öne çıkarmaya yönelik daha kapsamlı bir çabanın araçları olarak düşünüldüklerini gösteriyor.

Bu ve buna benzer şekilde yönlendirilen diğer eğitim programlarına yönelik reform çabalarının sonucunda, Tanzimat dönemine ait 1869 eğitim planında [Maârif-i Umûmiye Nizam-

[29] Örnek için bk.: Berkes, *Development*, s. 110-16, 179-81.

[30] II. Abdülhamid dönemi eğitiminin güncel en iyi tasviri, Deringil, *Well-Protected Domains* (Eserin Türkçe çevirisinin başlığı: *İktidarın Sembolleri ve İdeoloji*)'de bulunabilir, s. 93-111.

[31] *BOA, ŞD 209/54*, 10 Cemaziyelahir 1303 / 16 Mart 1886.

[32] *BOA, Y Mtv. 25/52*, 6 Cemaziyelahir 1304 / 2 Mart 1887.

[33] *Age.*

[34] *BOA, İrade Dah. 80409*, 4 Cemaziyelevvel 1304/29 Ocak 1887.

nâmesi] bulunmayan[35] ahlâki eğitim, imparatorluğun eğitim müfredatına girmiş oldu. Ancak 1900 senesine ait Meclis-i Mahsus'un bir beyannamesi, bu müfredat değişiminin sürekli bir dikkat gerektirdiğini açıkça göstermektedir. Bu beyanname, ahlâk eğitimi ile ilgili derslerin bazı okulların müfredatlarına daha önce eklenmiş olmasına rağmen, bunların "oradan buradan toplanmış" eserlerden oluşturulduklarını ve yetersiz olduklarını bildiriyordu.[36] Böyle yarım yamalak ahlâki metinlerin varlığı bu dersi verenlerin ulemadan olmadığı gerçeğiyle birleşince, bu durum söz konusu beyannameyi imzalayan yüksek rütbeli kişilerin gelecek konusunda kaygılanmalarına yol açtı. Bu kişilerin kaygıları ve önerdikleri çareler, devlet eğitimindeki ahlâki boyutun merkezî özelliğinin altını çizmektedir:

"Dinî düsturları zafiyetle kirlenmiş kişilerin din ve devlete (*din ü devlet*) tam olarak hizmet edemeyecekleri aşikârdır. Bu durumun manevi ve maddi zararlar doğuracağı tabiî olduğundan ve okullarda gerekli derslerin öğretimine yeterli özen gösterilmesi ve de dinî görevlerin tamamıyla yerine getirilmesi Sultan'ın kesin isteği olması itibariyle, ilk olarak ulemadan sekiz, sivil memurlardan dört kişi olmak üzere 12 kişiden oluşan bir teftiş kurulunun (*heyet*) atanması gerekmektedir. Söz konusu kurul, tüm Müslüman okullarının durumunu, okulların müfredatlarını ve derslerin amaçlara ne derece uygun olduğunu inceleyecektir."[37]

Bu teftiş heyeti ayrıca İslâmi sorumlulukların sınıf dışında gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ve de Batı felsefesi gibi potansiyel olarak zararlı şeylerin derslerde öğretilip öğretilmediğini belirlemekle de görevliydi.[38] Böylesi ayrıntılı bir incelemenin, bu makalede daha sonra incelenecek ahlâk eğitimi üzerine iki ders kitabının ortaya çıkışına yol açması oldukça muhtemel görünüyor.

[35] Ancak askerî okullarda, ahlâk üzerine kitapların okutulduğu dersler vardı. Bunu bana hatırlatan Princeton Üniversitesi'nden Bill Blair'e minnettarım.

[36] *BOA, YA Res. 105/13*, 13 Ramazan 1317 / 15 Ocak 1900.

[37] *Age.*

[38] *Age.*



Daha sonra yüzyılın sonunda, bu değişim süreci dinî ve ahlâki (b)ilimlerin (*ulûm-ı dinîye ve ahlâkîye*) haftalık programda baskın bir yer edinmesini sağlamıştır.[39] Ders programında ilk sırada yer alan bu derslerin, on dokuz ile yirmi dört saat arasında değişen bir ders programında haftada düzenli olarak üç saat alınması gerekiyordu. Bu ders saati toplamını aşan tek dersler Türkçe ve Fransızca idi. Ders kitapları 1899-1900 eğitim programındaki ahlâk eğitimine ilişkin şartlara uygun olarak hazırlanmış gibi gözüküyor. Daha sonra göreceğimiz gibi, bu ders kitapları derslerde ahlâki eğitime ayrılan sürenin belirli İslâmi konuları işlemek için kullanılmak istendiğini göstermektedir.

Sınıfta ne öğretileceğini kontrol etmek için önlemler aldıktan sonra, eğitim bürokrasisi gene de bu işi bu şekilde bırakmak istememişti. Dolayısıyla asıl uygulamayı kontrol etmek için çabalamıştı. Hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından ahlâki doğruluktaki kusurlara yönelik ihtiyatlı bir tavır sürdürmüştü. Şu başkentteki subay yetiştiren meşhur okul Mekteb-i Mülkiye'de [Askerî Mülkiye] öğretmen olan malum Mithat Bey'in durumunu düşünelim. 1890'da, Mithat Bey'in müfredatın ve tarih dersi için zorunlu kılınan kitabın dışına çıktığına dair raporlar saraya varmıştı.[40] Mithat Bey'in Eski Mısır, Yunan ve Roma tarihine çok uzun saatler harcayıp diğer konulara

[39] *Leylî ve Neharî Umûm Mekâtib-i İdâdiye-i Mülkiye'ye Mahsus Olarak Maârif-i Umûmîye Nezâret-i Celilesince Mukaddema Tanzim ve Bu Defa Ta'dil ve Tashih Edilen Ders Programları ile Ta'limat'dır*, Dersaâdet: Asır Matbaası, 1318 (1900/1901). Devlet okulları müfredatındaki belirgin İslâmi niteliğin kanıtı, 1898'den 1901'e kadar yayımlanmış resmî Maârif yıllıklarında [Salnameler'de] da bulunabilir. Bk.: *Salname-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiye*, İstanbul: Matbaa-ı Âmire, 1316-1319/1898-1901).

[40] *BOA, İrade Dahiliye 91851*, 24 Şaban 1307/15 Nisan 1890.

ise çok az zaman ayırmakla suçlanmış olduğu görünüyor. Üstelik öğretmen arkadaşlarıyla alay ederek ve okulun faaliyetlerini hafife alarak okul adabını bozduğu söyleniyordu. Daha kötüsü ise öğrencilerinin dinî inançlarını yıkmakla suçlanmasıydı. Hıristiyanlık ile ilgili bazı açıkça belirtilmemiş tecavüzlerinden başka, dinî kuralları (*akaid-i dinîye*), "bazı peygamberlerin yüce ahlâkını" ve dört ehli-sünnet İslâm mezhebini alaya almakla suçlanıyordu.[41] Bu duruma tepki gösteren devlet fermanı öğretmenlerin zorunlu kitapların dışına çıkmamaları gerektiğini, bilakis öğrencilerinin inançlarını düzeltmeye (*tashih-i itikad*) ve onların ahlâkını güzelleştirmeye (*tehzib-i ahlâk*) ihtimam göstermeleri gerektiğini vurguluyordu. Bu eldeki durumdan hareketle sonuca ulaşan devlet fermanı devamında, "İslâmi okullarda en fazla dikkat gerektiren konunun İslâmi ilkeleri güçlendirme meselesi olduğunu" bildiriyordu.[42]

Eğitim kurulu bu şekilde okulda öğretilenlerin yenilenmiş müfredata uymasını sağlamaya çalışırken, aynı zamanda okul dışında gerçekleşen şeylere de ilgi gösteriyordu. Okul dışı hayatın gözlenmesi çeşitli şekillerde oluyordu, ancak bu makale kapsamında sadece özet olarak ele alınabilirler.[43] Öğrencileri okulda öğrendikleri ahlâk derslerine uygun olarak yaşamaya teşvik edecek resmî bir yapı sağlamak için çeşitli adımlar atılmıştı. Hem yıllık takvim hem de günlük program İslâmi bir düzeni takip etmekteydi. Ramazan ayı ve Hz. Peygamber'in doğum günü gibi bazı önemli zamanlar okul takviminde belirtiliyordu.[44] Aynı şekilde, okul günü içerisinde de öğrencilere namaz kılmaları için zaman ayrılıyordu.[45] Ayrıca ortaöğretim seviyesindeki devlet okullarından gittikçe daha çoğu yatılı kurumlara dönüştürüldükçe,[46] devlet bazı ebeveyn fonksiyonları üstlenmeye başladı. Okul yönetmeliği okul personelinden bazılarını ahlâki davranışları denetlemekle görevlendirdi. Örneğin, hem öğrenciler arasında uyumlu ilişkileri sağlamak ve kavgaları önlemek gibi genel sorumluluklar hem de gece belletmenliği nöbetindeyken öğrencilerin yurdunda yatıp sabah namazı görevinden on beş dakika önce uyanarak onların doğru ve düzenli bir şekilde hazırlanmalarını ve abdestlerini almalarını kontrol etmek ve namazdan sonra onları çalışma salonlarına doğru yönlendirmek gibi bazı özel görevler için yardımcılar (*muavin*) atanmıştır.[47] Muavinin yoklamayı almak, öğrenciler yemek yerken onları gözetlemek ve ders çalışırlarken onları denetlemek için hazır bulunması gerekmekteydi.[48] Gözcüler (*mubassır*) muavinlere destek olmakla, muavinlerin olmadığı okullarda ise onların işlevlerini gerçekleştirmekle görevliydiler. Mubassırlar, dinlenme aralarında bile asla öğrencilerin yanından ayrılmamakla görevliydiler, ders saatleri esnasında muavinlerin derse girmemek için izin verdikleri öğrencilerin davranışlarını denetlemek için koridor gözlemcileri olarak görev almakla da sorumluydular.[49]

[41] *Age.*

[42] *Age.* Belgede şöyle yazıyor: "Mekâtib-i İslâmiye'de en ziyade riayet olunmak lazım gelen şey takviye-i akâid-i İslâmiye maddesi."

[43] Bu konuda daha bütüncül bir tartışma için bk.: Fortna, *Education for the Empire*, 140 vd. ve 237 vd.

[44] Bk.: Örnek için, *BOA, Y Mtv. 8/58* (1299); ve *Y Mtv. 109/17* (1312). Ramazan, bazı belirli yemeklerin istihkakı anlamına geliyordu: zeytin, peynir ve reçel: *Leylî ve Neharî Umûm Mekâtib-i...*, s. 273.

[45] *Leylî ve Neharî Umûm Mekâtib-i...*, s. 234.

[46] Yatılı okulların açılması ve gündüz okullarının yatılıya dönüştürülmesinin ilk aşamalarının kayıtları için, bk.: *BOA, İrade Maârif 1310 M 7*, 25 Muharrem 1310/19 Ağustos 1892.

[47] *Leylî ve Neharî Umûm Mekâtib-i...*, s. 234.

[48] *Age*, s. 236-38

[49] *Age*, s. 241.

Neticede bu kurallar destek gerektirdi ve böylece denetleme rolü için üçüncü* bir görevli, müdür yardımcısı (*müdir-i sanî*), atanmasına yönelik emir verildi.[50] 1906'ya gelindiğinde, devlet okullarında muhalif [öğrenci, E.N.] grupların ortaya çıkmasıyla, II. Abdülhamid hükümetinin, öğrencilerin denetlenmeyen davranışlarının potansiyel olarak ahlâka aykırılığı yönünden daha fazla endişelenecek sebepleri vardı. Ancak yeni düzenlemenin muhatabı dinî-ahlâki öğrenme ve davranış devriydi. Müdür yardımcıları, dinî davranışların (*âdâb-i dinîye*) ve güzel ahlâkın (*ahlâk-i hasene*) öğretimine özel olarak dikkat edip dinî ve ahlâki ilimlerle ilgili dersleri gözlemlemekle ve öğrencilerin dinî-ahlâki davranışlarını kontrol etmekle görevliydiler.[51] Bu denetimler, önce uyarılarla daha sonra da cezalarla pekiştiriliyordu.[52] Klasik bürokratik tarzda ahlâki davranışın niceliğini belirlemeye yönelik bir girişim gelişmişti. Müdür yardımcısı, her öğrencinin ahlâki eğitimini ve davranışını ve de dinî görevlerini ne derece gerçekleştirdiğini kaydetmek için bir kayıt tutmaktaydı. Her yılın sonunda öğrencilere dinî ve ahlâki eğitimlerine karşılık gelecek şekilde puanlar verilirdi, toplamı da diplomalarına yazılırdı. Böylece, öğrencinin dinî-ahlâki davranışının gelecekteki kariyeri üzerinde potansiyel olarak devam edecek bir etkisi olmaktaydı.

Doğal olarak, bu düzenlemeler bize sadece devletin niyeti hakkında bilgi vermektedir. Bu gibi görevlilerin söz konusu görevleri aslında nasıl anladıklarını ve bu vazifelere uygun hareket edip etmediklerini belirlemek tabiî ki çok daha zordur.[53] Yine de, yukarıda bahsi geçen tüm şart koşma ve sonra pedagojik ve

* [Metinde "third" ifadesi geçmekte ancak yazar bunu "second" yerine sehven yazmış olmalı. Osmanlıca ifade bunu doğruluyor, E.N.].

[50] *Düstûr*, 1. Tertib, C. 8, s. 434.

[51] *Age.*

[52] *Age.*, s. 435

[53] Daha sonraki yayınımda okuldaki disiplin durumları konusu üzerinde daha fazla durmayı umuyorum.



günlük hayata tatbik etme yolları, devlet eğitimi aracılığıyla ahlâkı ve disiplini güçlendirmeye yönelik şümullü bir arzuyla ilişkiliydi. Şimdi ise, ahlâkın son dönem Osmanlı eğitimi bağlamında nasıl anlaşıldığına dönelim.

## 5.3. 'Ahlâk'ın Anlamı

Batı'nın Osmanlı Devleti'ne nüfuzunun olumsuz etkileriyle savaşma aracı olarak algılanan ahlâk eğitimi, çoğunlukla ıslah edici bir önlem olarak tasavvur ediliyordu. Yabancı etkisinin zararlı sonuçlarını azaltmak için halkın sadece doğru yola döndürülmesi gerekmekteydi. II. Abdülhamid dönemi eğitim projesinin, modernleşme teorisinin bizi inandırdığı gibi sadece imparatorluk sınırları içerisine "modern" uygulamaları ve düşünce şekillerini ithal etme girişiminden ibaret olmadığını göz önünde bulundurmak gerekir.[54] Elbette ki böyle doğrudan bir ithalde bulunulmuştur. Ancak netice itibariyle söz konusu modernleşme, Batılı yöntemleri benimseyip sonra onları kendi amaçlarına uydurarak imparatorluğu muhafaza etmekle alâkadardı. Aslında, merkezîleştirilmiş tasarımıyla Batı'ya dayalı okul sisteminin değiştirilmesi kolay olmuştu. Müfredata ahlâki içeriğin eklenmesi belki de Tanzimat müfredatını son dönem Osmanlı gerçekleri görüşüne uyacak şekilde düzeltmeye yönelik II. Abdülhamid dönemi çabasının tanımlayıcı bir örneğiydi.

Ancak "ahlâk" kavramı tam olarak neyi ifade ediyordu? Makalenin devamında, hem devletin ahlâkı müfredata yeniden sokma çabasını hem de son dönem Osmanlı öğrencilerine ahlâkı öğretmek için özel olarak yazılmış iki ders kitabını inceledim. Ama ilk olarak II. Abdülhamid dönemi bağlamında ahlâ-

[54] Böyle bir "adaptasyon" kavramı tartışması için bk.: Fatma Müge Göçek, *Rise of the Bourgeoisie, Demise of Empire: Ottoman Westernization and Social Change,* [Burjuvazinin Doğuşu, İmparatorluğun Yıkılışı: Osmanlı'da Batılılaşma ve Sosyal Değişim], New York: Oxford University Press, s. 68 vd.

kın anlamının filolojik ve içeriksel izlerini değerlendirdim. II. Abdülhamid saltanat devrinin yirmi beşinci yıldönümünü anısına tesadüfen basılmış olan Şemsettin Sami'nin 1900 yılına ait sözlüğü bu açıdan bilgi vericidir.[55] Bu sözlükteki *"hulk"* başlığı altındaki açıklama söz konusu kavramı "hilkat" ya da "karakter" olarak tanımlıyor fakat devamında kelimenin çoğul hali *ahlâk* üzerinde duruyor. Üç tanım veriliyor. İlki yansız bir duruş sergiliyor ve *ahlâk*'ın her insanın doğuştan sahip olduğu iyi ve kötü özellikleri olduğunu belirtiyor. İkincisinde insan etiği konusunu ele alan özel bir felsefe alanı anlamını veriyor. Üçüncü tanım ise ilk iki tanımın normatif tarafsızlığından uzaklaşıyor. Artık hem iyi hem de kötü değil de, ahlâk burada sadece *"iyi huylar"* ve "insanı *manen ve hakikaten* donatan erdemler (*fezâil*)" olarak tanımlanıyor. Cümle içinde de şöyle kullanıyor: "Talebelerde, her şeyden önce ahlâk aranmalıdır." Daha sonra *"ahlâk-i umûmi"* kavramı tanıtılıyor ve "bir toplumda gelenek olarak kabul edilmiş özellikler" olarak tanımlanıyor. Buna şöyle bir örnek veriliyor: "Ahlâk-i umûmiyi katiyen *fesat*tan muhafaza etmek gerektir.[56]" İşte son dönem Osmanlı eğitim projesi tabirindeki "ahlâk" kavramının kullanımını bildiren, son olarak verilen halkla ilgili olan anlamdır.

"Ahlâk" kavramı konusunda resmî beyannameler kapsamında ise çok az olumlu izah yapılmıştır; bunlardan öne çıkanlar, daha çok, ahlâkın ve dinî prensiplerin (*akâid-i dîniye*) olmayışı ve *"bozuk"* oluşudur.[57] Bu ahlâk yokluğunun sorumlusu, Osmanlı gençliğinin gafleti ve kendini kıyafetlerdeki ve düşünce

[55] Şemseddin Sâmî, *Kamus-ı Türkî*, Dersaâdet: İkdam Matbaası, 1317/1899-1900, s. 586-87.

[56] Redhouse, *fesad-ı ahlâk* tabirini "kötü ahlâk, karakterin bozulması" olarak çevirmiştir: *Yeni Redhouse*, "*fesad*" maddesi.

[57] Cevdet Paşa'nın imparatorluğun gençlerinin başına gelen bu kötülükler konusundaki talimatı, ilmihal öğrenimi, ahlâk eğitimi ve hattâ fıkıh da dâhil ağır bir dozda temel dinî eğitimi içermekteydi: *BOA, YEE 18/1860*, 24 Şaban 1309/24 Mart 1892.



şekillerindeki değişimde ve de "Frenkmeşreb alışkanlıkların" edinilmesinde gösteren genel bir İslâmi kimlik kaybıydı.[58] Netice itibariyle ahlâkın bu üzücü durumunun Osmanlı Devleti'ne ve onun itibarî başı olan Sultan veya Halifeye bağlılık üzerinde olumsuz etkisinin olduğu düşünülüyordu.

Nitekim her ne kadar ahlâk kavramı farklı farklı anlamlara gelmiş olsa da, hem taşradaki hem de başkentteki yetkililer ahlâk-ı umumî alanında gördükleri moral bozucu yönelimleri tersine çevirmeye yönelik bir çözüm olarak yoğunlaştırılmış ahlâk eğitimi fikrini geliştirdiler. Ahlâk-ı umûmîyi yeniden tesis edebilmek için, son dönem Osmanlı eğitim mücadelesi çeşitli araçları konuşlandırmıştır. Bu araçlardan belki de en güvenilir olanı, birazdan üzerinde duracağımız, yazılı metinlerdi. Ancak bu, imparatorluğun ahlâki yaşamını ihya etmeye yönelik pek çok unsurdan sadece biriydi. Cami ve okul da o planın ikiz aracıydı. Hükümet beyannameleri, devletin bu ayrı gibi görünen kurumların aslında aynı gündemi –yani, yabancı misyonerlerin saldırılarına ve hem kültürel hem entelektüel Batı modasının tuzağına daha iyi karşı koyabilsinler diye devletin Müslüman halkının ahlâki dokusunu güçlendirme gündemini– gerçekleştirdiklerini düşündüğünü göstermektedir. Irak, Suriye ve Kıbrıs eyaletlerinde okul yapımı masraflarını karşılamak için ayrılmış devlet fonları, Deringil'in belirttiği karşı-propaganda için kullanılmıştır. Yabancı tehdidini şiddetle eleştirmek için kırsal bölgelere gezici âlimler gönderilmiştir.[59] Ayrıca devletin, İslâm'ı

[58] Örnek için, bk.: Eğitim Bakanı Zühdü Paşa'nın imparatorlukta Protestan misyoner okullarının yayılışı üzerinde duran raporu. Bu rakip kurumlar, malî teşvikler ve dinî prensipleri de içeren modern öğretimin birleşimi dolayısıyla başarılı olarak gösteriliyorlar: *BOA, YEE 35/232*, 19 Muharrem 1311/2 Ağustos 1893.

[59] Irak'taki durum için bk.: Selim Deringil, "The Struggle Against Shiism in Hamidian Iraq: A Study in Ottoman Counter-Propaganda" [Hamidiye Irakı'nda Şiiliğe karşı Mücadele: Osmanlı'da Bir Karşı Propaganda Araştırması], *Die Welt des Islams* V. 30 1990; Aynı ya-

kullanma çabalarını propaganda kampanyasının bir parçası olarak görmüş olabilmesiyle birlikte, sadece enstrümentalizmin (araçsalcılık) açıklayabileceğinden geçerli olan daha çok şeyin olduğunu gösteren çok fazla kanıt da vardır. Osmanlı'nın bu eğitim mücadelesini, özellikle onun ahlâk öğesini daha bütüncül, daha toplayıcı bir düzeye meyletmiş olarak görüyorum. Osmanlı yetkilileri, Avrupalılar tarafından kendi ülkelerinde ve hem yabancı misyonerlikler hem de imparatorluğun kendi azınlık grupları aracılığıyla Osmanlı topraklarında çok başarılı bir biçimde gösterilen Batılı eğitim sistemi ile İslâm ahlâkını birleştirerek imparatorluğun pek çok probleminin üstesinden gelmesini sağlayacak bir formül keşfetmiş olmayı umuyor gibiydiler.

Halihazırda devlet okullarına kayıtlı gençlere ulaşmak daha kolaydı. Esas çözümü –yani ahlâk öğretimi üzerinde durmak-desteklemek üzere Arapça öğretimi pekiştirmek, müfredata teolojik dersler eklemek, Hz. Muhammed'in hayatına yönelik kitaplar hazırlamak ve dinî ibadetleri icra ettirmek gibi faaliyetleri içeren tamamlayıcı birtakım çalışmalar yapıldı. Daha önce de belirttiğim gibi, devletin öğrenci davranışını denetlemesi, derslerde öğretilen şeylerin ders dışında da uygulatılması çabası anlamına geliyordu. Kısacası Osmanlı'nın eğitim projesi pedagojik olmaktan daha öte bir şeydi; imparatorluğun gençliğinden gittikçe büyüyen bir pay kapmaya, onları kendi okullarına kaydetmeye ve kendi üniformalarıyla giydirmeye, pek çoğunu yurtlarında barındırmaya, sınıflarında onları devletin hazırlattığı kitaplarla eğitmeye ve mümkün olduğu ölçüde hareketlerini okul dışında da denetlemeye çalışıyordu. Ancak burada niyet ve sonucu birbirinden ayırmak önemlidir. Çoğunlukla ikincinin

zar, "Invention of Tradition" [Geleneğin İcadı], 19-20; Gökhan Çetinsaya, "*Ottoman Administration of Iraq, 1890-1908*" [Irak'ta Osmanlı Yönetimi, 1890-1908]" Doktora Tezi, Manchester University, 1994; ve *BOA, YEE 14/188*; Suriye için, bk.: Deringil, "Invention of Tradition", s. 16. Genel bir cevap için de, bk.: Fortna, "Education for the Empire," adlı çalışmam 3. Bölüm.



değerlendirilmesinin oldukça zor olması sebebiyle, son dönem Osmanlı eğitimiyle ilgili bilim neredeyse sadece devletin arzuladığı şeyler üzerinde durmuş ve öğrencilerinin devletin sağladığı eğitimi alış şekilleri konusunda bazı dikkate değer varsayımlarda bulunmaya yönelmiştir. Şimdilik, şu ana kadar henüz yazılmamış olan son dönem Osmanlı eğitiminin "*Rezeptionsgeschichte=kabul geçmişi*" konusunda peşin hükümlerde bulunmaktan kaçınmaya dikkat edilmesi gerektiğini söylemekle yetinelim.

Şimdi ise, bu dersleri vermede kullanılan araçlardan ikisine dönelim. *Rehber-i Ahlâk* ve *İlm-i Ahlâk*, yeni yüzyılın başında Osmanlı devlet okullarında tam olarak ahlâk öğretimi amacıyla yayımlanmış iki kitaptır.[60] Bu kitapların yazarlarını,[61] ne gibi spesifik materyallerin yerine getirildiğini ya da sınıf içerisinde veya dışında nasıl kullanılmış oldukları hakkında bir şey bilmiyor olsak da, yine de kitapların analizleri, 1900'e gelindiğinde merkezî hükümet politikasının varlığını lokal seviyede somut bir şekilde hissettirdiğini ortaya koymaktadır.

## 5.4. Ahlâk ile İlgili İki Ders Kitabı

Burada ilk olarak incelenecek kitap *Rehber-i Ahlâk* daha basit bir tarzda yazılmıştır ve daha yüksek seviyedeki benzerlerinden oldukça kısadır. İlk olarak gündemini hem ortaya koyan hem de gizleyen yapısı üzerinde duralım. Genel olarak son dönem

[60] Ali İrfan [Eğriboz], *Rehber-i Ahlâk*, İstanbul: A. Asaduryan, 1317/1899-1900; Ali Rıza, *İlm-i Ahlâk*, İstanbul: Karabet Matbaası, 1318/1900-1901. Söz konusu kitap hakkında danıştığım İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi çalışanlarına teşekkür ederim.

[61] Ali Rıza'nın saraydaki mabeynde mütercim olduğu anlaşılıyor; T.C. Kültür Bakanlığı, Millî Kütüphane Başkanlığı, *Türkiye Basmaları Toplu Kataloğu: Arap Harfli Türkçe Eserler*, Ankara: Milli Kütüphane Basımevi, 1990, 2:512. Bu da kitabın aslında II. Abdülhamid dönemi politik zihniyetiyle yazılmış olduğunu gösterir.

Osmanlı eğitim projesi gibi, *Rehber-i Ahlâk* da Batı Avrupa etkisinden unsurlarla açık bir biçimde İslâmi ve Osmanlı menşei sergileyen unsurları birleştirmiştir. Kitap varlığını, Batı Avrupa örneğinden ilham almış bir sistemdeki merkezî hükümet tarafından emredilen bir müfredatın kapsadığı pek çok dersten birinin öğretimine yardımcı olması amacıyla seçilmiş olmasına borçluymuş gibi görünmektedir. Ayrıca her öğrencide eserin kendine ait bir kopyasının bulunması –öğrencilerin içine adını yazmış veya mührünü basmış olduğu orijinal kitapların incelenmesinden anlaşılmaktadır– onu İslâm dünyasındaki "geleneksel" pedagojik uygulamadan ayırmaktadır.[62] Belki de bizi böyle düşündüren, dinî derslerin okul müfredatındaki yeri konusundaki 20. yüzyıl sonuna ait düşüncelerimizdir; ancak medrese eğitim pratiğinin ana müfredatının içsel tutarlılığıyla, II. Abdülhamid dönemi müfredatının çelişik çok dilli yapısı arasında yapılması gereken önemli bir ayrım vardır. Ahlâkı, kimya ve Fransızca ile birleştirmek, gramer, mantık, teoloji ve içtihat ilimlerini birleştiren tarihsel geçmişten çok farklı bir geleneğe işaret ediyordu.[63] Kitabın kimi yapısal yönleri de benzer şekilde Batılı pedagoji geleneğini akıllara getirmektedir. *Rehber* kitabının

[62] İslâm dünyasındaki "geleneksel" eğitim uygulamaları konusunda en iyi açıklamalardan bazıları şu eserlerde bulunabilir: Jonathan Berkey, *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education*, [Ortaçağ Kahiresi'nde Bilginin Aktarımı: İslâmi Eğitimin Sosyal Tarihi], Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1992; Messick, *Calligraphic State*; ve Roy P. Mottahedeh, *The Mantle of the Prophet: Religion and Politics in Iran*, [Peygamberin Gömleği: İran'da Din ve Politika], New York: Simon & Schuster, 1985.

[63] Sünni dünyasındaki "geleneksel" medrese müfredatı konusunu ele alan güncel bir çalışma için, bk.: Maria Eva Subtelny ve Anas B. Khalidov, "The Curriculum of Islamic Higher Learning in Timurid Iran in the Light of the Sunni Revival under Shah-Rukh" [Şah-Ruh Yönetimindeki Sünni Diriliş Işığında Timur Dönemi İranı'nda İslâmi Yüksek Öğrenim Müfredatı], *Journal of the American Oriental Society* V. 115,1995, s. 222.



sayfalarının fiziksel görünümü, son dönem Osmanlı yazınsal imalatında çok nadir bir özelliği ortaya koymaktadır: kavram dizini öğeleri (sözlük maddeleri) esas metnin altında bir dipnot olarak verilmiştir.[64] Esas metinden yatay bir çizgiyle ayrılmış olan bu notlar, muhtemelen kitabı okuyacak öğrenciler için anlaşılmasının zor olduğu düşünülen kelime ve kelime gruplarını açıklamaya hizmet etmektedir.

Noktalama, adı geçen kitabın bir başka çarpıcı dış kaynaklı özelliğidir. Arap-İslâm dünyasının yazı geleneği genellikle noktalamadan kaçınır. Bu uygulama 19. yüzyılın başından itibaren değişmeye başlamıştır. Noktalama işaretleri ve Latince yazılmış metinlere özgü girintili paragraflar gibi aralama yöntemleri, Osmanlı İmparatorluğu'nda üretilen basılı ve daha az görülen el yazması kitaplara yavaşça girmiştir. Osmanlı kurumlarını yapısal görünüm açısından gittikçe Batılı karşıtlarına benzeten eğilim böylelikle imparatorluğun yazınsal ve kültürel alanlarındaki buna paralel bir akımla pekiştirilmişti. *Rehber* de, Batılı yayıncılık geleneğinin pek çok özelliğini göstererek, bu eğilimi yansıtmaktadır. Kısa çizgiler, virgüller, eksiltiler [çıkarılan kelime ya da cümlenin yerini gösteren üç ya da daha fazla nokta işareti, E.N.], soru işaretleri, ünlem işaretleri, tırnak işaretleri ve noktaların hepsi kitap boyunca, satırbaşı ve girinti paragrafları gibi oldukça sık görülmektedir. Pek çok durumda bu gibi noktalamalar garip bir biçimde gereksizdir. Örneğin, tabiî olarak ifade edilen düşüncenin bitimini gösteren fiil yapılarının hemen ardından neredeyse her zaman nokta kullanılmıştır.[65] Kendisi zaten bir cümleciğin gelişini belirten *ki* bağlacından önce çoğunlukla gereksiz yere virgül ve noktalar gelmektedir.[66] Bu *Rehber*'in yapısal ifadelendirilişinin çoğunlukla yüzeysel

[64] Bu uygulamanın modern Arapça kitaplarda daha yaygın olduğu görülmektedir.

[65] *dir/dır* fiil yapısı neredeyse kitabın her sayfasında görünen en yaygın örnektir.

[66] Örnek için, bk.: İrfan, *Rehber*, s. 53.

olan yönleri, devlet okul sistemine ve genel anlamda son dönem Osmanlı toplumunun önemli yönlerine yansıyan Batılı organizasyon yöntemlerini benimsemenin daha geniş bir örneğini yansıtmaktadır.

Ancak kitabın yapısal düzeninin, Batı'nın değil de Osmanlı ve İslâm mirasının güçlü etkisini gösteren daha önemli yönleri de var. Bu da kitabın yaklaşık olarak yüzde 90'ının bir talebe tarafından sorulan sorular ve bir muallim tarafından verilen cevaplar şeklinde olmasıdır.[67] Bu didaktik usûl, İslâm geleneğinde yaygın olan önemli bir teolojik tartışma yöntemini hatırlatmaktadır.[68] Bunun daha yakın kaynağı, imparatorluğun ilk yıllarından beri Osmanlı *Şeyhülislâm*larının ve İslâm tarihinde çok daha erken zamanlardan beri tüm müftülerin vermiş oldukları *fetva*larda bulunan soru-cevap tarzıdır.[69] Bu soru-cevap tekniği, kitabın içeriğinde de doğrudan etkisi olan şekilsel bir araçtır. *Şeyhülislâm*ın *fetva* vermesi gibi, cevapları veren sesin tartışmasız otoriter bir rolü vardır. Bu soruları "talebe" sorar ve

[67] Kısa giriş bölümü hariç, kitabın yetmiş altı sayfasının altmış sekizi (yani yüzde 89'u) soru-cevap formatını uygulamıştır. Bu formatta olmayanlar ise muhtemelen kitap içerisinde şerh konulan konulara değinen hatırlatıcı işaretler olan birtakım nazım ve nesir için ayrılmış kısımlar. Antrparantez, bu tür şiir ve sözlerin dâhil edilmesi belki de, fazla marjinalize olmasına rağmen, şiire büyük ağırlık veren Fars-Arap yazınsal geleneğinin devam ettirilmesi içindir.

[68] Bu soru-cevap formatı, elbette ki İslâm dünyasındaki karşıtıyla pek çok ortak özelliği olan, Avrupa Ortaçağ skolastik söyleminin de ana özelliğiydi. Bu durumda, bu anlamda *Rehber*'in oluşumunu özellikle Avrupa geleneğinin etkilemiş olması muhtemel görünmüyor, ancak böyle bir olasılık tamamen hayal edilemeyecek de değildir.

[69] E. Tyan ve J. R. Walsh, "Fatwa", *Encyclopedia of Islam*, 2. bs.; 16. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda verilmiş fetva örnekleri için, bk.: Ertuğrul Düzdağ, *Şeyhülislâm Ebussuud Efendi Fetvaları Işığında 16. Asır Türk Hayatı* İstanbul: Enderun, 1983; ve Colin Imber, *Ebu's-su' ud: The Islamic Legal Tradition* [Ebussuud: İslâmi Yasal Gelenek], Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.



tabiî ki sorular "muallim" tarafından tam, eksiksiz ve doğru olarak cevaplandırılır. Hattâ bu iki rolü ifade etmek için kullanılan terimler bile, aktarılan bilginin yönünü (anlamını) tanımlamaya katkıda bulunuyor. Soruyu soran talebe ya da öğrenci için kullanılan terim, Farsça kökenli bir kelime olan *şakird* iken, öğretmeni ifade eden sözcük ise Arapça kökenli bir kelime olan *muallim*dir (veya çoğunlukla *hoca*dır; daha sonra görüleceği gibi). Şimdi ise, genel olarak devlet-eğitimi sisteminin resmî tabiriyle, *şakird*'in yerine aslında Arapça olan *talebe* kullanılabilmektedir. Ancak, Arapça kökenli *muallim*in Farsça kökenli eşanlamlısı *üstad*'a nadiren rastlanmaktadır. II. Abdülhamid dönemindeki eğitimde İslâmi boyutun yeniden vurgulanması eğilimi göz önünde bulundurulduğunda, bu gibi adlandırmalar öğretmen-öğrenci ilişkisinin dinî nüansına katkı sağlamaktadır. Çünkü *muallim* teriminin, "geleneksel" öğrenimden sorumlu dinî kurum olan *ilmiye* ile belirgin bir semantik bağı vardır. Böyle bir öğrenim, yani *ilim, maârif* olarak adlandırılan "yeni tarz" eğitimden farklı olarak algılanmaktadır ve genellikle "yararlı şeylerin öğrenimi" veya "bilinmeyen şeylere âşina olma süreci" olarak ayrıştırılmaktadır.[70] *Muallim* teriminin vurguladığı dinî otorite nüansı özellikle, öğretmenin ahlâk konusu üzerinde uzun uzadıya konuştuğu bir bağlamda telaffuz edilir.

*Rehber*'in İslâm ve Osmanlı geleneğinde ne kadar sıkıca durduğunu, sadece yapısının ötesine geçip içeriği üzerinde durduğumuz zaman anlayabiliriz. Bu kitabın görünüşte mezhepler arası bir eğitim projesinde kullanılmak için hazırlanmış olduğu dikkate alındığında, İslâmi kaynakları ve kavramları tam anlamıyla kullanması oldukça çarpıcıdır.

Kitabın İslâmi kimliği, hem yapısında hem de içeriğinde görünmektedir. Bunun en açık örnekleri Hz. Muhammed'den bahsedilmesi, belirli İslâmi görev ve emirlerin dâhil edilmesi ve hadislerin aktarılmasıdır. Hz. Muhammed'den ilk olarak kita-

[70] Berkes, *Development*, s. 99.

bın, "din", "dinsellik" veya "dindarlık" olarak çevrilebilecek *diyaneti* açıklayan bölümünde bahsedilmektedir. Talebenin "ne şekilde dindar olabiliriz?" sorusuna muallim özbeöz İslâmi terimlerle şöyle cevap verir:

"Her zaman, Allahü Teâlâ'nın ve peygamberimiz Muhammed Mustafa sallallahü aleyhi ve sellemin emirlerine uyarak ve onları tereddütsüz yerine getirerek; Kelime-i şehadeti söyleyerek; beş vakit namazı [her gün] *kıbleye* dönüp [yani Mekke'ye doğru] huşu içerisinde kılarak; oruç tutarak; zekât vererek; gücümüz yetiyorsa hacca giderek; ve eksiksiz ve tartışmasız bir şekilde onları (yani Allah'ı ve Peygamberini) tüm kalbimizle severek ve her zaman zihnimizde ve dilimizde tutarak..."[71]

Kitabın İslâmi kimliği konusunda bu ifade edilen İslâm'ın beş şartından çok daha açık bir kanıt bulmak zor olurdu.

İslâmi söylemin başka önemli özellikleri de *Rehber*'in tutucu yapısını pekiştirmektedir. En belirgin olanı, söz konusu bir argümanı desteklemek için bolca hadis eklenmiş olmasıdır. Örneğin, temizlik (*nezafet*) üzerine olan bölüm, talebenin tipik basit sorusuyla başlıyor: "Nezafet nedir?" Buna muallim şöyle cevap veriyor:

"Elbiselerimizde, eşyalarımızda ve bedenimizde (tüm azalarımız) intizamı muhafaza etmektir.

**Talebe**: Neden intizamlı olmamız gerekir?

**Muallim**: Evvela, bu konudaki hadis-i şerifin mânâsı gereğince (Temizlik imandandır [*en-nezafah minel-iman*]), tertibi muhafaza etmemiz kutsal emirlerden biridir; saniyen ..."[72]

[71] İrfan, *Rehber*, s. 10-11. Genç öğrencilerin sıbyan mekteplerinde İslâmi *amentü*yü öğrenmelerini sağlamanın gerekliliğine yönelik bir ifade için, bk.: Ahmed Cevdet'in ilmihal çalışması, *BOA, YEE 18/1860.*

[72] İrfan, *Rehber*, s. 14; Kitabın ahlâkî öğretilerini desteklemek için hadis kullanımının başka örnekleri, *kanaat* (s. 26) ve *zabt-ı lisan* (s. 40) ile ilgili parçalarda bulunabilir. Diğer durumlarda ise, yazar açık bir şekilde hadis aktarmadan, "Allah bize böyle böyle yapmayı buyurdu" veya "Allah bize böyle böyle yapmayı emretti" gibi ifadelerle ilâhî otoriteye bağlı kalmaktadır. Benzer biçimde, bir kişinin veya toplumun üzerine düşen bir göreve (*farz*) yönelik İslâmi prensip, belli bir şekilde hareket etme gerekliliğini pekiştirmek için kullanılmaktadır. Örneğin, nefse hâkim olmanın (nefsin tutkularından kaçınma) *vacib ve belki farz* (s. 43) olduğu söylenmektedir.



Hadis, hem parantez kullanılarak hem de Arapça orijinal metniyle aktarılarak, metnin geri kalanından ayrı durmaktadır.

*Rehber*, okullarda disiplinin sağlanması için gerekli görülen temel değerleri aşılamaya çalışırken, bu değerlerin pek çoğunun açık bir İslâmi kaynağa dayandırılarak gösterilmesi tesadüf değildir. Bunlar arasında, *diyanet, ahlâk-ı hamîde, nezafet, mesai* [çaba, gayret, çalışmak], *riyazet* [nefisle mücadele, nefsi kırma], *hüsn-i idare* [iyi yönetim], *kanaat, ilm, sabır, hilm* [yumuşak huyluluk] ve *intizam* gibi kavramlar vardır. *Rehber*, bu kavramları ve daha çoğunu soru-cevap formatında açıklayan bir bölüm ayırır. İlginçtir ki en uzun bölümler itaat, saygı ve sadakat üzerine olanlardır. Şimdi, yazarın ilmihal bilgisini verirken İslâmi prensipleri nasıl sıraladığını görmek için bunlardan ilkine dönelim:

"**Talebe**: İtaat nedir?

**Muallim**: İslâm *şer-i şerif*ine göre, yaşça ve statüce bizden daha büyük ve daha akıllı olanların emirlerine bağlılık ve teslimiyettir.

**Talebe**: Kime itaat etmemiz gerekir?

**Muallim**: Şunlara itaat etmemiz ve saygı göstermemiz gerekir: Evvela yeryüzünün, kalplerin ve özellikle her şeyin yaratıcısı ve yok edicisi olan Allahü Teâlâ'ya; saniyen Peygamber-i Zîşân'a; salisen babamız ve annemiz, Sultan, öğretmen ve yetkililer gibi büyüklerimize.[73]

[73] *Age.*, s. 43-44; Sultanın öğrenci itaatinin odağı olarak açıkça ifade edilmiş olması yeni bir şey değildir. Tüm devlet okullarındaki öğrenciler *padişahım çok yaşa* ifadesini sık sık tekrarlamak zorundaydılar. Bu, tören zamanlarında veya resmî fotoğraf çekilirken okul binalarının süslendiği pankartlarla sık sık pekiştirilen bir ifadedeydi. Bu fe-

Bu parçadan, imâ edilen hiyerarşinin hem İslâmi hem de Osmanlıya ait bir hiyerarşi olduğu anlaşılmaktadır. Sadece İlâh diye bahsedilmesi tabiî ki herhangi bir dinin tanrı kavramına atfedilebilirdi, ancak *Allah* kelimesinin hemen ardından Arapça ve tipik bir İslâmi deyim olan *te'âlâ* ("namı yüce" anlamında) getirilince, kitabın İslâmi yapısı özellikle belirginleşmektedir. Bu hemen, ikinci olarak itaat edilecek varlıkla, Hz. Muhammed, teyit edilmektedir. Anne-babalar doğal olarak evrenseldir, ancak imparatorluğun okul sistemi bağlamında Sultan, muallim ve yetkililerden bahsedilmesinin açık Osmanlı göndergeleri vardır.

Bu parçadaki üstü kapalı İslâm-Osmanlı bağlantısı "giriş" (*mukaddime*) bölümünde verilmiş olan tonu yeniden ortaya çıkarmaktadır. Bu bölüm, Allah'a övgüyle ve Sultanın –her biri gerçeği beyan eden kanıtlar–[74] olan okulları, matbaaları ve kütüphaneleri kurdurarak eğitimin yayılmasındaki rolünü methederek başlıyor. II. Abdülhamid dönemi eğitim gündemi, kutsal ve emperyal arasındaki bağı sağlamlaştırıyor. Bu bağlamda bilginin yayılması dinin yayılması anlamına gelmektedir. Tam olarak hangi dinden söz edildiği, genel olarak Osmanlı İmparatorluğu'nun İslâmi temelinden ve özel olarak da kullanılan İslâmi terimlerden anlaşılmaktadır.

nomenin askerî, sivil ve kadın okullarındaki örnekleri için, bk.: sırasıyla (Ed.: Carney E. S. Gavin) *Imperial Self-Portrait: The Sultan Abdülhamid II's Photographs Albums* [Imperial Otoportre: Sultan II. Abdülhamid'in Fotoğraf Albümü], Cambridge, Mass., 1989, s. 185, Bursa; *Library of Congress Photograph Collection*, Kongre Kütüphanesi Fotoğraf Koleksiyonu, 9520/81123 (Drama); ve *Istanbul University Rare Book Library, Photograph Collection*, [İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Fotoğraf Koleksiyonu], No. 90496 (Yanya).

[74] İrfan, *Rehber*, s. 3. Deyim tam olarak şöyle geçiyor: "*birer bürhan-ı hakikat beyan*".



Ancak *Rehber*'in İslâmi unsurları sadece yapısal veya anlamsal bağlarla sınırlı değildir. Daha önce aktarılan örneklerde de gösterildiği gibi, açık bir İslâmi düşünce ve aksiyon mefhumu kitabın içeriği hakkında bilgi veriyor. Belki de *Rehber*'deki bu çeşit İslâmi unsurlardan daha önemli olan ise yazarının pedagojik gündemini sürdürürken onlardan ne derece yararlandığıdır.

Ali İrfan'ın *Rehber*'i, ahlâk'ı açıklarken 19. yüzyıl sonu Osmanlı İmparatorluğu'nun neo-patrimonyal ve bürokratikleştirilmiş yapısı için oldukça önemli olan nitelikleri vurgulamaktadır. Dinî gerekçeler, benim "dinginci" [quietist] diye adlandırdığım birtakım birbiriyle ilişkili niteliklerin lehine sıralanmıştır. Bu da, hepsi II. Abdülhamid dönemi neo-patrimonyal gündemi için önemli olan otoriteye saygı, görev, sadakat ve hiyerarşi gibi tamamlayıcı nitelikleri bir araya getirmiştir. Aslında, *Rehber*'in itaat, sadakat ve ahlâk gibi ilişkili kavramlara yaklaşımı eski Vezir-i Azam Mahmud Nedim Paşa'nınkine benziyordu:

> Sadakat sözlerde ve işlerde dürüstlüktür, maddi ve manevi korunmadır. Şu mefhumların hepsi sadakatten gelmektedir: kutsallık, merhamet, doğruluk ve vatanseverlik. Bu niteliklere sahip olanlara sadık denir ve bunların aksini tercih edenler ise yalancı ve haindir. Devlet işlerinde mutluluk ve huzur sadakatten gelir.[75]

19. yüzyılda Osmanlı bürokrasisindeki hızlı genişleme hem kemiyet (nitel) hem de keyfiyet (nicel) değişimine yol açmıştı. Bakanlık ve komisyonların çoğalması, Bâb-ı Âli'ninkine paralel olan bir saray bürokrasisinin detaylı hale gelmesi gibi şeylerin hepsi de oldukça çok insan gücü gerektirmekteydi. Ve büyüyen kâtiplik memuriyetine alınacak kimselerin sadece liyakatli bü-

[75] M. Şükrü Hanioğlu'nun *The Young Turks in Opposition* [Muhalif Jön Türkler], adlı çalışmasından alıntılanmış Oxford: Oxford University Press, 1995, s. 23, n. 178. Alıntının yapıldığı el yazmasının tarihi verilmemiş ama Abdülhamid'in 1876'da tahta çıkmasından önce, son bulan ikinci veziriazamlık döneminden sonra yazılmış olmalı.

rokratlar değil aynı zamanda Sultanın sadık hizmetkârları da olmaları gerekmekteydi. Devlet okul sistemi de bu şekilde iki yönden uygun olan adayları yetiştirme gibi önemli bir işle görevliydi. *Rehber*'in daha önce verdiğimiz temel değerleri aşılama çabası, devletin personel ihtiyacını karşılamaya ve bunu kendi kurumsal, bürokratik göreviyle dinî-ahlâki gündemini doğrudan ilişkilendirecek şekilde yapmaya yönelik mücadelesinin bir yönünü açıklamaktadır.

*Rehber*'in dinginciliği sık sık ve açık bir şekilde İslâmi öğreti ve ilkelerden yararlanmış, bunun yanında katı kuramsal/teorik alanın ötesine geçip daha geniş bir normatif davranış mefhumu da tasvir edebilmiştir. Kitabın, *Kur'an* ve Hadisin doğrudan temellendirdiği şeriat alanının ötesine geçip, insan etkileşiminin daha az dinî olan alanına uzanmasının en açık örneği, farzlar konusunu işleyiş tarzıdır. *Rehber* başlıklı kitabın İslâm'ın beş şartını ele alan kısmıyla ilgili bölümünde de gösterildiği gibi bireyin doğrudan yükümlü olduğu farzların (*farz-ı ayn*) bir yönünden bahsederken temel İslâmi fikirlerden çokça yararlanmıştır. Kitapta aynı terimin bir türdeşine de (*fariza*, çoğ. *feraiz*, dinî görevler anlamında) başlı başına İslâmi uygulamayla ilişkili olmayan görevleri, örneğin kişinin annesini-babasını, kardeşlerini, arkadaşlarını (veya değerli gördüğü herhangi bir varığı)[76] sevmesine yönelik evrensel zorunluluk ve çalışma gerekliliği ve aksi olan tembellikten kaçınma gibi, durumları ifade ederken rastlanıyor.[77] Diğer taraftan kitap, *Kur'an* ve hadiste bulunan genel düşünceleri alıp, bunlarla ilgili pratik uygulamalar sunuyor. Nitekim *Kur'an*'da sık sık tekrarlanan *sabır* konusu, *Rehber*'de aynı adla yer alan bölümde daha spesifik bir bağlama bürünmektedir:

**"Talebe**: Sabır nedir?

[76] İrfan, *Rehber*, s. 7-8.
[77] *Age*, s. 16-17.



**Muallim**: Sabır, her türlü kaza ve belaya katlanmak demektir. Ve bu yüzden o kadar iyi ve güzel bir ahlâki meziyettir ki, nasıl ki sabırlı olunca başımıza gelen her kötülüğe şikâyet etmeksizin katlanırız, aynı şekilde kötü ve ahlâksız adamların bize attığı iftiralara da asla aldırış etmeyiz ve dilimizi sövme ve hakaret ile kirletmeye karşı teyakkuzda oluruz."[78]

Sabrı uygulamaya yönelik bu kuramsal bağlama, daha sonraki bir pasajda da zamanı ve yeri neredeyse daha fazla belirtilerek tekrar yer verilmektedir:

**"Talebe**: Sabrın faziletleri nelerdir?

**Muallim**: Sabırlı olunduğunda, hastalık, kaza ve bela karşısında üzüntülü veya kederli olunmaz. Her zaman (Allah bunu böyle buyurdu[;] sabırlı olmak ve tahammül etmek gerekir. [B]u da elbette geçecek) diyerek, hastalıkların ve sıkıntıların artmasına izin vermekten ziyade sağlık ve saadet bulacağımız konusunda her zaman umutlu oluruz... Bundan başka, eğer iyi olursak, devlet ve millet için hayırlı işler yapmış, herkese yararlı olmuş ve bu dünya da kalıcı iyi nam bırakmış oluruz."[79]

Günlük meşguliyeti düzenlemeyle ilgili benzer bir meseleye, *Rehber*'in dinginciliğinin diğer özelliklerinde de rastlanılıyor. *Hilm, intizam, itaat* ve *ihtiram* (saygı) ve *zabt-ı lisan* (dilini sakınma) kavramlarının hepsi için kitapta ayrı bölümler mevcut. Bu nitelikleri tarif etmede ve savunmada metin, dinî ve dinî olmayan gerekçeleri birlikte vermektedir. Böylece örneğin *zabt-ı lisan* konusunu, hem ilgili hadisin Arapçasını –*Salamat al-insan fi hifz al-lisan* (Kişinin selâmeti dilini tutmasıyladır)– vererek hem de konuyla ilgili Türk atasözünü –*Ok yarası geçer ama dil yarası geçmez*– aktararak ele alır.[80] Benzer şekilde *Rehber*, kişinin ebeveynini sevip sayması konusunu savunurken de hem "dinî" hem de "tabiî" diye adlandırdığı gerekçelere dayanır. Kitap, hem kutsal kitaplardan (*kütüb-i mukaddese*=mukaddes

[78] *Age*, s. 29.
[79] *Age*, s. 31, (Parantezler orijinal metinde verilmiştir).
[80] *Age*, s. 40.

kitaplar) alıntı yaparak hem de hayvanlar âleminden kanıt göstererek argüman oluşturmasının çift yönlü yapısını destekler.[81] İlginçtir ki böyle bir sevgi ve saygının, talebenin *hoca*sıyla arasındaki ilişkisinin de ayırt edici özelliği olması gerekmektedir.

**"Talebe**: Çok değerli, muhterem hocalarımıza (*muallimin-i kiramımız hazerâtı*) ne şekilde saygı göstermemiz gerekir?

**Muallim**: Hocalarımızı, anne-babamız gibi, herkesten çok sevmek, öğütlerini tutarak ve hikmetli yazılarını aklımıza kazıyarak onları asla unutmamak, her zaman onlara itaat etmek ve kimi zaman münasebetsiz hareketlerimizden dolayı bize sinirlenseler, bizi azarlasalar ya da ayıplasalar bile onlara karşı koymamak aksine sessiz ve uslu olmak ve asla onları suçlamamak ve onlara hakaret etmemek, verdikleri dersleri ve ödevleri iyice bellemek, eğitimimizi tamamlamak ve diplomamızı aldıktan sonra, (onlardan derece olarak) daha bilgili ve üstün olsak bile, onlara fevkalâde saygı ve itaat ile davranmak vazifemizdir."[82]

Kitap, muallimin rolünü bariz bir biçimde ebeveynle ilgili ifadelerle belirlemektedir:

**"Talebe**: Hocalarımıza neden saygı göstermemiz gerekir?

**Muallim**: Muallimlerimizin bizim üzerimizdeki hakları tam olarak anne ve babamızınki kadar çoktur. Çünkü nasıl ki anne ve babamız varlığımıza ve büyümemize sebeptirler, öğretmenlerimiz de bize öğreterek ve bizi hem *terbiye* hem de ilim ve bilgide (*ulûm u fünûn*) eğiterek bizi cehaletin dünyasından kurtarırlar. Ve biz işte bu itibarla insanlar tarafından seçkin ve saygın olarak kabul ediliriz. Sükûn içinde yaşarız ve nihayetinde hayatta kalıcı, iyi bir namla yaşarız."[83]

Bu parçanın da gösterdiği gibi, öğrenci açısından öğretmenin pozisyonu ebeveynininkine eşit olmakla kalmıyor, onu geçiyor da. Öğrencinin *terbiye* ve ilim ile bilginin dünyasına girişini sağlayarak öğretmen ona kendi izini bırakabileceği bir kolaylıklar dünyası sunuyor. Bu, anne-babanın dolaylı olarak ait olmadığı bir dünyadır. Onların çocuğun hayatındaki rolü, doğum ve erken dönem çocukluk gelişimiyle sınırlandırılmıştır.[84] Böylece ebeveynler "cehalet dünyası" ile aynı kefeye konulmuşlardır. Ve bu, öğrenciyi ailenin cahil yörüngesinden kurtarabilecek kişinin, bu bağlamda açık bir biçimde Osmanlı Devleti'nin bir uzantısı olan muallim olduğu yönündeki devletin ahlâkileştirme kampanyasının çarpıcı bir yönüdür.

İkinci ders kitabının analizi, birincide ortaya çıkan konuların pek çoğunu doğrular ve destekler niteliktedir. Bu nedenle ve yer kazanmak adına, Ali Rıza'nın *İlm-i Ahlâk*'ının en belirgin özelliklerinden sadece bir kaçını ele alacağım. Her iki eser arasındaki farklar, çoğunlukla hedef öğrenci kitlelerinin farklı seviyelerinden kaynaklanıyor gibi gözüküyor. *Rehber* ilköğretim üst sınıf ve muhtemelen orta öğretim ya da daha alt sınıf öğrencileri için hazırlanmış, oysa *İlm-i Ahlâk* sadece orta öğretim öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. İlkinin iki katından fazla uzunlukla, epistemolojik olarak daha ileri tarzda oluşturulmuş, daha sofistike bir yazıyla hazırlanmış ve ilkindeki basit

[81] *Age*, s. 47. Alıntı yapılan kısım şöyledir: "Babanı ve anneni hayatın boyunca tüm içtenliğinle sev, onların emirlerini dinle ve onlara karşı kötü işlerde bulunma."

[82] *Age*, s. 49

[83] *Age*, s. 49-50

[84] Zamanla, elbette, dünyadaki tüm ülkeler anne babanın (velinin) statüsünü anaokulları aracılığıyla daha fazla artıracaklardı. Ali İrfan'ın "herkes çocuklarını erken yaşta okula göndermelidir" önerisi, Osmanlı Devleti ve onun halefi olan ülkeleri bekleyen okula giriş yaşındaki düşüş eğilimini imâ ediyordu: *Age*, s. 29. Anaokulları üzerine daha fazla bilgi için, bk.: Fortna, "From Missionary Tool to Nationalist Mechanism: The Kindergarten in the Ottoman Empire and the Turkish Republic [Misyoner Araçtan Milliyetçi Mekanizmaya: Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti'nde Anaokulları]" adlı çalışmam, *Kindergartens and Cultures: The Global Diffusion of an Idea* [Anaokulları ve Kültürler: Bir Fikrin Küresel Yayılımı] içerisinde, (Ed. Roberta Wollons), New Haven, Conn.: Yale University Press, 2000.

pedagojik yöntemleri çok az içeren *İlm-i Ahlâk,* okuyucularına ahlâkı daha ayrıntılı bir şekilde sunmuştur.

Eser, giriş kısmından da anlaşıldığı gibi, ahlâk eğitimi için hissedilen ders kitabı eksikliğini doldurmak için hazırlanmıştır. Ali Rıza bu konuda, "sanat ve ilim (*ulûm u fünûn*) ile ilgili bir hayli eser yayımlamıştır, ancak hâlâ dönemin Eğitim Bakanlığı tarafından yakın bir zaman içinde yayımlanmış olan ve devlet okulları programları için hazırlanmış kitap listesinde teklif edilen şekliyle ahlâk bilgisiyle ilgili kitap formatında hiçbir şey yayımlanmamış"der.[85] *Rehber*'in müellifi Ali İrfan da ahlâk üzerine kitapların eksikliği konusunda benzer bir dokundurmada bulunuyor ve kütüphanelerin sanat ve ilim konusunda her türden kitaplarla dolu olduğunu, ancak çocuğun tüm eğitim hayatı boyunca önemli olanın ahlâk dersleri olduğunu söylüyor.[86] Ali Rıza devletin, okutulacak kitaplar konusundaki, aradığı özelliklerle –bakanlığın yayımladığı şekliyle– kendi kitabının şekli arasında daha açık bir bağlantı ortaya koyarken, her iki kitap da resmî hedeflere sıkı bir biçimde bağlı gözükmektedir. Aynı şekilde dikkate değer bir nokta ise Ali Rıza'nın kitabı telif sırasındaki metodolojisinden bahsetmesidir. Kitabını, öğretim programında listelenmiş olan ahlâk bilgisi dersi üzerine hazırlanmış çeşitli kitapları inceleyerek oluşturduğundan söz etmiştir. İçeriklerini tercüme ve telhis ederek, bu kitapları derleyip bir araya getirmiş ve sonra onları *Kur'an* âyetlerinden, Hz. Peygamber'in hadislerinden ve İslâm büyüklerinin sözlerinden uygun

[85] Rıza, *İlm-i Ahlâk,* bu "devlet okulları programı için kitap listesi"nin (*umûm mekâtib-i mülkiye kitapları programı*) tam olarak ne anlama geldiği açık değildir. Ancak Maârif Nezâreti'nin imparatorluğun öğretim programlarında yer alan çeşitli dersler için uygun olabilecek bir kitap listesi yayımlamış olduğu izlenimini veriyor. (Ali Rıza, bir önceki yıl basılmış olan Ali İrfan'ın eserinden habersiz gibi görünüyor.)

[86] İrfan, *Rehber,* s. 3.



gördükleriyle bir ya da bir kaçıyla süslemiş ve desteklemiştir.[87] Yazarın elinin altında ne tür kitaplara sahip olduğunu bilmek iyi olurdu, buna rağmen kitaptaki bahisleri süslemek için standart İslâmi referanslar seçmiş olması oldukça önemlidir ve Ali İrfan'la olan ortak yaklaşımının altını önemle çizmektedir.

Ali Rıza, kitabındaki "süsleme ve destekleme" işine oldukça cömertçe girişmektedir. Destek için açıkça İslâmi referansı olmayan konuya nadiren rastlanır. Örneğin, ahlâkın tanımlandığı ve başlığı altına hangi konuların girdiğinin belirlendiği, giriş bölümü *Kur'an*'dan orijinal Arapçasıyla şu alıntıyı içeriyor: "Ve inneke le'alâ hulûkin 'azîm" (Yine muhakkak ki sen, elbette pek yüce bir ahlâk üzeresin).[88] Ve sonra kitap, âyetin Türkçe anlamını açıklıyor ve *hulk* ve *ahlâk* arasındaki etimolojik bağ üzerinde duruyor: "Biz seni büyük bir yaradılışla yarattık; yani, tüm iyi ahlâki özellikleri sende topladık."[89] Ve ardından buna benzer pek çok örnek alıntılanıyor. Nitekim kitap İslâmi referanslarla o kadar doludur ki birkaç örnek alıntıdan sonrası gereksiz oluyor. Kitap böyle bir stratejiyi, iyiyi kötüden ayırmaktan vergi verme ve askerlik yapma zorunluluğuna kadar pek çok teorik ve uygulamaya dönük konu ve görevler üzerinde yorumlar yaparken kullanıyor; ancak ben onu *Rehber* ile karşılaştırmak için sadece ailenin rolü konusundaki yaklaşımı üzerinde duracağım.

*Rehber* gibi, *İlm-i Ahlâk* da aileye belirsiz bir biçimde (iki anlama gelebilecek şekilde) bakıyor. Bir yandan, kitabın yazarı çocuğun ahlâki gelişiminin temelini aldığı bir dönem olan çocukluktaki (*sabâvet*) eğitimen rolleri dolayısıyla anne-babanın önemini tasdik ediyor.[90] Öte yandan, böyle önemli bir görevde

[87] Rıza, *İlm-i Ahlâk,* Kitapta şöyle geçiyor: "ve her bahsi bir veya müteaddid âyât-i celîle-i furkaniye ve ahâdîs-i şerifiye-i nebeviye ve akvâl-ı kibâr-ı İslâmiye ile tezyin ve te'yid."

[88] *Kur'an,* Sûre-i Kalem, Âyet: 4.

[89] Rıza, *İlm-i Ahlâk,* s. 7.

[90] *Age,* s. 187.

başarısızlığın çok zor düzeltilebilecek problemlere yol açabileceğinden söz ediyor. "Çocukluk döneminde anne-baba eğitiminden (*ta'lim ü terbiye*) yoksun olan çocuklar, daha sonraları ahlâksız olurlar." Ve akabinde metin bu gibi daha sonraki eğitim girişimlerine kapalı olacak olan çocukların örneklerinin iyi bilindiğini belirtiyor; anne-babaların çocuklarını dinî görevlerini yerine getirmek ve iyi ahlâki özelliklere sahip olmak için eğitmek gibi önemli bir görevi yerine getirmede en küçük bir yılgınlık göstermemeleri gerekir.[91] Tipik olarak, böyle bir ifadeye destek olarak Hz. Peygamber'in bir hadisi verilir. Daha sonra ise Halife Hz. Ebubekir'in sözüne yer verilir: "Çocuklarınızı yedi yaşındayken dinî görevlerini yapmaya başlatın ve onlara iyi ahlâk özelliklerini (*mekârim-i ahlâkîye*) öğretin. On yaşına geldiklerinde eğitimlerini (*terbiye*) ve tüm iyi ahlâk özelliklerini (*mehâsin-i ahlâkîye*) kazandırma işini üstlenin, zira çocukluk yaş ağaç gibidir; bir kere kurudu mu ancak ateşle doğrultulabilir."[92]

Kitabın eğitime yönelik fazlasıyla emek isteyen ebeveyn sorumluluklarını sunuşu okul öğretmeninin katılımı için düzenli bir biçimde yol hazırlamaktadır. Bu gibi sorumluluklar, zararlı etkilere (*mazarrat*) yol açabilecek ebeveyn hatasına yönelik aynı derecede potansiyeliyle, çift yönlü, maddi ve manevi olarak tanımlanmıştır.[93] Bir kez daha ebeveyn sorumluluklarının en kutsalının eğitime yönelik olarak kişinin elinden gelenin en iyisini yapması (cehaletin tehlikeleri ve öğrenmenin yararları konusunda farkındalık aşılama gerekliliği de dâhil) olduğunu vurguladıktan sonra, yazar okul-eğitimi konusunu açar. Bazı istisnalar bir tarafa, "okuldaki eğitim, ailede gerçekleşen eğitimden daha güvenilir ve daha mükemmeldir" der.[94] Bu üstünlük öğretmenin ebeveyn haklarını haksız yere kendine mâl etmesi konusunda üstü kapalı bir desteğe dönüşür:

> Çocuk okuldayken öğretmen onun anne-babasının yerini aldığından, öğretmenin anne-babanın haklarını ve nüfuzunu kullanma hakları vardır. Zira belli bir süreliğine anne-babanın sorumluluklarının belli bir bölümünü yerine getirir ve bundan dolayı da onların haklarının bir kısmını kullanmak için seçilir.
>
> Nitekim bu nedenle, çocuk anne-babasına karşı duyduğu saygı ve itaat gibi sorumlulukların aynısını öğretmeni için de yerine getirmek zorundadır. Bunlar öğrencinin öncelikli görevleri arasında yer alır.[95]

*Rehber*'de olduğu gibi, okul-kaynaklı eğitimin olumlu tasviri ev ortamında sorun çıkma ihtimaliyle yan yana verilmiştir. "Eğer evdeki etki kötüyse" diye devam ediyor metin, öğretmen bu kötü etkileri ortadan kaldırmada büyük güçlük çeker. Böylece, ailenin ve onun öğretmenle olan hem olumlu hem de olumsuz ilişkisinin ele alınışı *Rehber*'de ortaya konulanla bariz benzerlikler göstermektedir. Her iki kitapta da ailenin nüfuzu geride bırakıldığında öğretmenin daha önemli olan eğitim rolünü üstlenmeye hazır olduğu aşikârdır.

Böylece, pedagojik yaklaşımlarındaki bazı önemli farklara rağmen her iki kitap da içerik olarak çarpıcı bir şekilde benzer görünmektedir. Bu kitapların son dönem Osmanlı devlet okullarında kullanılmak için seçilme süreçleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmadan, aralarındaki bu benzerliğin basit bir tesadüften daha fazlası anlamına gelip gelmediğini kesin olarak söylemek imkânsızdır. Yine de, devletin gerek eğitim alanındaki gerekse daha genel anlamda matbu eserleri denetlemeye gösterdiği özen dikkate alındığında, gelişigüzel bir rastlantının pek mümkün olmadığı görünmektedir. Kesin olarak söyleyebileceğimiz şu ki bu dönemde ahlâk eğitimi için hazırlanmış dev-

[91] *Age*, s. 187-88.
[92] *Age*, s. 188.
[93] *Age*, 189.
[94] *Age*, s. 190-91. Metinde şöyle geçiyor: "*Mektebdeki ta'lim ü terbiye aile arasındaki ta'lim ü terbiyeden daha esaslı ve mükemmel olur.*"
[95] *Age*, s. 191.

let okulu kitapları, birey olarak öğrencinin karşısında devletin rolünü büyütmek için güçlü bir katkıda bulunmuştur. Ve hattâ daha çarpıcı olan da İslâmi referansların ahlâk öğretiminde oynadığı roldür. Her ne kadar bu, son dönem Osmanlı'nın İslâm'a vurgu yapma politikası göz önünde bulundurulduğunda doğal görünse de, yine de mevcut Tanzimat yaklaşımından önemli bir kopuşu temsil etmektedir. Akşin Somel'in yakın zamanda yaptığı araştırma sayesinde, bu zıtlığı saptayabilmekteyiz. Somel'in daha önce yazılmış bir ahlâk kitabı –Sadık Rıfat Paşa'nın 1847' de yazdığı *Ahlâk Risalesi*– üzerine yapmış olduğu inceleme, daha eski tarihte yazılan eserde salt örtük olan İslâmi içeriğin benim bu makalede üzerinde durduğum ve daha sonra yazılmış olan iki kitapta kaçınılmaz biçimde göze çarpar hale geldiğini görmemizi sağlıyor.[96] Yazarlarımızın açık bir biçimde İslâmi olan referanslara yaptıkları bilinçli vurgu, II. Abdülhamid dönemi gündeminin kendisinden önceki Tanzimat yaklaşımına ne derece belirgin bir karşıtlık oluşturduğunu yansıtmaktadır. İmparatorluk genelinde eğitim planlarının, daha çok bahsi geçen ikinci dönemde gerçeğe dönüşmüş olması, bilinçli olarak iç kaynaklı olan bir Osmanlı ve İslâmi acendaya dönük bu değişimin öneminin altını çizmektedir. Ayrıca okullarında gittikçe daha fazla öğrencinin kalmasını sağlayarak devlet, derslerini neredeyse tam-zamanlı olarak verdiğinden emin olmaya çalışıyordu.

[96] Akşin Somel, "Textbooks as Determiners of Moral Education in 19th Century Ottoman Muslim Primary Schools" [19. Yüzyıl Osmanlı Müslüman İlkokullarında Ahlâk Eğitiminin Belirleyicileri Olarak Ders Kitapları], Avrupa Bilim Vakfı'nın *Müslüman Akdeniz Dünyasında Eğitim* konusundaki çalıştayında sunulan bildiri, 16 Ekim 1998, Salamanca, İspanya.



## 5.5. Sonuç

Böylece, ebeveynin rolünü çiğneyen muallimleri ve gittikçe daha fazla yatılı talebe kabul eden okullarıyla devlet, aileyi bir kenara itiyordu. Ailenin eğitim alanından çıkarılması –özellikle de ahlâki öğesinin– talebe ile devlet arasındaki ilişkinin daha sıkı olmasının önünü açtı. Artık devlet, her okulda görev yapan yerel memurları aracılığı ve ahlâk üzerindeki vurgusuyla mümkün hale gelen rolüyle velinin yerini alır hale geldi. Genellikle, eğitimle ilgili söz konusu bu yeniden düzenleme ve yapılanmada kaybeden tarafın dinî kurumlar olduğu anlaşılmaktadır. Ancak eğitim programlarını oluşturmada, kullanılacak kitapları hazırlamada ve okulların kendileri konusunda devletin ulemaya bel bağlaması, onların bu dönemde daha çok devlet eğitiminin belirleyici bir özelliği olduklarını gösterir.

Talebelerin bu okullarda tâbi tutuldukları ahlâki eğitim, seküler değildi. Elbette ki büyüklere saygı ya da iktidara itaat gibi pek çok sivil ahlâk kavramına mahsus unsurlar da vardı. Ancak şimdiye kadar "seküler" okullar olarak öğretilegeldiğimiz şeyde çarpıcı olan nokta devletin sunduğu ahlâkın belirgin İslâmi karakteri olmuştur. Belki de onları "seküler" veya "modern" yerine "yeni-tarz" diye adlandırmak daha anlamlıdır, ya da "devlet" okulları demek daha iyidir.

Bu semantik meseleden çok daha önemlisi, bu eğitim kombinasyonunun ne anlama geldiği meselesidir. Mukayeseli bir bakış, son dönem Osmanlı Devleti'nin bir "geleneksel" ve "modern" unsurlar karışımı aramada yalnız olmadığını göstermektedir. Hem Batılı hem de "İslâmi" olanı içeren bir mesaj vermek için açıkça Batılı bir sistem kullanan Osmanlı okullarının melez yapısı, genellikle ikiye bölünmüş son dönem Osmanlı toplum anlayışımızı bulandırmaktadır. Son dönem Osmanlı okullarına has ortam ve mesajın karışımı bizi, bu dönem Osmanlı tarihinin temel prensiplerinden bazılarını: yanlış ikilem (seçim), sekülerizmin gelişimi ve hattâ "devlet"in tekil profilini yeniden düşünmeye zorluyor. Ben okulların karma, pedagojik ve episte-

molojik ebeveynliğin karmaşık ve bazen tutarsız olan kurumları olarak anlaşılmalarını tavsiye ediyorum. Bu karma yapı, karşılaşılacak ve etkisi olacak çok sayıda ihtimali, yaygın olan değerlendirme ve terminolojilerin bizi düşünmeye hazırladığından kesinlikle çok daha fazlasını tasavvur etmemizi sağlayacaktır.

**Frank A. Stone**

# VI

# ÇAĞDAŞ TÜRK EĞİTİM DÜŞÜNCESİNİN GELİŞİMİ*

## 6.1. Giriş

Sokrates ve Platon'dan başlayarak birçok toplumda entelektüeller eğitimi derinlemesine ele almışlardır. Bu entelektüeller, kendi gençlerinin nasıl eğitileceği hakkında kafa yordukları gibi okulların amaçlarından saptığını düşündükleri zaman da bu durumu eleştirmişlerdir. Farklılığın sözcüleri olarak adlandıra-

---

* Makalenin orijinal adı ve ilk yayımlandığı yer: Frank A. Stone, "The Evolution of Contemporary Turkish Educational Thought", *History of Education Quarterly*, V. 13, No: 2, Summer, 1973, s. 145-161.
Bu makale adı geçen dergide yayımlanmadan önce 4-7 Nisan 1971' de Texas'ta Eğitim Felsefesi Derneği ile Eğitim Tarihi Derneği'nin ortaklaşa düzenlediği toplantıda bildiri olarak sunulmuştur.
Çev.: Elif KIR

bileceğimiz bu kişiler güçlü bir kültüre sahip çoğu toplumda neşet ederler ve modern Türkiye bundan müstağni değildir. Bununla birlikte, daha sistematik ve teorik sistemler oluşturabilen yenilikçi düşünürler nispeten az sayıdadır. Bu ikinci gruptaki kuramcılar yüzyılın başından beri Türk eğitim düşüncesi üzerinde etkili olmuşlardır.

Türkiye'nin modernleşme sürecinde ortaya çıkan eğitim durumunu incelemek birçok sebepten dolayı araştırmaya değer bir konudur. Birincisi, modern Türkiye'de yaşanan gerilimler ile diğer İslâm toplumlarındaki mevcut gerilimler arasında paralellikler görmek mümkündür. Buna misal olarak geleneksel İslâm'ın eğitim ilkeleriyle, Avrupa'dan alınan çelişik ya da muhalif kavramlar arasında süregelen mücadele gösterilebilir. İkincisi, Türkiye'nin etkin eğitim düşünürlerinin fikirlerini dikkate aldığımızda yerli kavramsal bir repertuar tespit edebiliriz. Türkiye'deki okullarda yürütülen etkin yeniliklerin ve değişimin, bu düşüncenin tabii boyutları tarafından şekillendirileceğini iddia etmek muhtemelen abartı olmayacaktır. Son olarak, Türkler kendi düşünce tarzlarını yayarak yabancı eğitim kuramcılarını heyecanlandırabilecek bazı özgün kavramlar geliştirmişlerdir.

Peki, hangi sebepler Türkleri eğitim hakkında düşünmeye zorlamıştır? Türklerin uzun süre eğitim hakkında düşünmelerine neden olan en önemli sebeplerden biri milli gelişme hakkında duydukları hüsran olmuştur. Buna, şiirleri genellikle eğitimle ilgili temalar içeren şair Mehmet Emin Yurdakul'un eserlerinden bir örnek verilebilir. 1914 yılındaki yazısında Yurdakul, fetih ve savaş devrinin artık sonsuza dek geçmişte kaldığını ifade eder. Osmanlı akranlarına Yeniçağın gücünün sadece fiziksel kahramanlıklar ile değil bilgi ile elde edileceğini anlatır.



> İlim, ilim..... Bu çığlık nereden yükselirse, onu mutluluk takip eder.[1]

Şair, ilmin saadet ürettiğini ileri sürer. Nihayetinde, Avrupa'yı dünyanın en kutlu bölgesi yapan teknolojisi değil midir? Yurdakul, Atatürk'ün meşhur "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir" sözlerini seziyor gibidir.

Eğitimde yeni yönelimler arayışının bir diğer güçlü sebebi ise Türk toplumunu milli okullar yoluyla yeniden inşa etme isteğidir. Ziya Gökalp, 1923'te Türkiye Cumhuriyet'nin kurulmasının hemen ardından milletin liderine seslendiği dizelerinde bu görüşü şöyle dile getirmektedir:

> İSTİDA
> [Gazi Paşa Hazretlerine]
> Bu yurt mahrum düzenlikten, umrandan...
> Köylülerin nasibi yok irfandan;
> Ey kurtaran bizi zâlim Yunan'dan!
> Kurtar bizi daha birçok düşmandan!
>
> Medeniyet, gerçi bize uzaktır;
> Mefkûremiz güneş kadar parlaktır...
> Bütün millet yükselmeye müştaktır:
> Kurtar bizi cehaletten, noksandan!
>
> Mektep, müze, darü'l-ilm isteriz;
> Halkçılığa uyar kanun isteriz...
> Terakkimiz her an koşsun isteriz:
> Kurtar bizi beyne'l milel hüsrandan!
>
> Göster şimdi ilmi, harsî hedefler:
> Âlim, şair, kumandanda hep asker...

[1] Mehmet Emin Yurdakul'un "İlim" şiirindeki bu dizeler Hikmet Dizdaroğlu tarafından yeniden yayımlanmıştır. "Türk Sazı ve M. E. Yurdakul", *Uyanış*, S. 8/66, Ekim 1969, s. 20.

Her şey olur: Yalnız iste, emir ver...
Kurtar bizi meskenetten, hirmandan![2]

Gökalp'in sosyal ilerleme arayışında aydınlanmış bir eğitim programı yoluyla güçlü bir liderliği savunması yakın Türk tarihinde oldukça yankı uyandırmıştır.

Güncel bir gazete başyazarı, eğitim düşüncesi ve eylemi için halen devam eden başka bir saikaya dikkat çekmektedir. Bir İstanbul gazetesi, *Cumhuriyet*'te yazan Nadir Nadi, Türk eğitiminin yalnızca ciddi bir biçimde geri kalmış olmadığını aynı zamanda sarf edilen emeklerin büyük bir kısmının boşa gittiğini savunmaktadır:

> Bir zamanlar Balkanların en güçlü ve etkin milleti iken şimdi Avrupa'nın en geri kalmış ülkesiyiz. Sekiz yıllık mecburi eğitim Finlandiya'dan Arnavutluk'a kadar standart hale gelmişken, halen beş yıllık ilkokul eğitim seviyesine ulaşmamış binlerce hattâ milyonlarca Türk çocuğu vardır. Ve sanki bu yetmiyormuş gibi, ardı ardına açtığımız İmam Hatip Okulları ve *Kur'an* Hafızlık Kurslarında gerçekten yüzlerce, binlerce masum beyinlerin gelişimini alıkoymaya çalışıyoruz...[3]

Bu üç görüş arasında yaygın bir bölünme yaşandığı görülmektedir. Ancak, her durumda Batı standartları Türk eğitiminin yetersizliğini sorgulamak için bir kriter olarak işlev görmektedir. Batı standartları için verilen bu ortak çerçeve bir yüzyıl boyunca Türk eğitim kuramcılarını nitelendirmesine karşın kuramcıların bu kriterleri kullanımları değişmektedir. Eğitim reformlarını Türk milletini müdafaa etmek ve korumak için bir araç olarak algılayan düşünürler doğrudan Avrupa uygulamalarını taklit etme ya da bunları doğrudan entegre etme eğiliminde olmuşlardır. Eğitimi daha çok sosyal yeniden yapılandırma için bir araç olarak düşünenler kendi uyarlamalarında daha özgündürler. Muhtemelen bunun nedeni, onların halk tabanının ihtiyaçlarına ve geliştirmek istedikleri toplum değerlerine daha yakın olmak zorunda bırakılmalarından kaynaklanmaktadır. Türkiye'nin İslâm mirasını kendilerince önemsiz bulan ve bu mirası Avrupa değerlerini elde etme adına terk edilmesini isteyen etkili görüşler de mevcuttur. Bunlar terakkinin Batılılaşmayı gerektirmediğini öne sürmektedirler. Son zamanlarda okulların akademik ve bürokratik katılığına ve Türk eğitim sistemindeki seçkinliğe karşı yeni bir protesto hareketi ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, modern ya da çağdaş Türk eğitim kuramcılarını dört geniş grupta kategorize edebiliriz; Taklitçiler, (borrowers), özgün üreticiler (originators), İslâmcılar ve radikal muhalifler. Cumhuriyet öncesi kuramcılar Avrupa'yı taklit etme eğilimindeydiler ancak onların çalışmaları dinamik üreticiler neslinin gelişmesine ön ayak oldu. Bu üreticiler tarafından desteklenen yenilikler İslâmcıların tepkisiyle karşılaştı. Günümüzde çağdaş protestocular, ister Avrupa'dan isterse İslâmi kaynaklardan beslensin, Türkiye'de devam etmekte olan skolastik ve taklitçi eğitime olan bağlılığı eleştirmektedirler.

## 6.2. Cumhuriyet Öncesi Eğitim Düşüncesi

Türkiye'de eğitim üzerine modern görüşler Cumhuriyet'in kurulduğu 1923 yılından çok daha önce duyulmaya başlandı. Gerçekte, Osmanlı'nın son döneminde kuramcıların karşılık verdiği birçok konu ile halen Türk eğitimcilerini uğraştıran konular arasında benzerlikler bulunmaktaydı. Bu nedenle, Osmanlı döneminde dile getirilen görüşler bugünkü eğitim politikalarının üzerinde halen önemli bir etkiye sahiptir. Buna karşın, Türkiye'deki modern eğitim kuramlarının temelini oluşturan Osmanlı düşüncesinin zengin katmanları dışındaki diğer konuları ele almak bu çalışmanın kapsamı içinde değildir.

[2] Bu şiir Cavit Orhan Tütengil tarafından yeniden yayımlanmıştır. Bk.: *Ziya Gökalp Üstüne Notlar*, İstanbul: Varlık Yay., 1964, s. 44. [Şiir ilk olarak 1922 yılında yayımlanmıştır, E.N.].

[3] Nadir Nadi, "Yokuş Aşağı", *Cumhuriyet*, Sayı: 16392, 18 Mart 1970, s. 1.

Eğitimi yenileştirme alanındaki ilk hareketler kaynağını Osmanlı'nın diğer alanlardaki yeniliklerinde olduğu gibi askerî düşüncelerden almaktadır. Sultan II. Mahmut Yeniçeri Ocağı'nı 1826'da yeni tip bir orduyla değiştirdiğinde, bu değişim fennî askerlik, mühendislik ve tıp alanlarında yetkin eğitim yapan okul ihtiyacını doğurdu. 1838'e gelindiğinde *mektep*te o zamana kadar elde edilebilenle ilgili olandan daha çok üst düzeyde yapılan değişikliklerin temel bir hazırlık gerektirdiği netleşmişti. Dinî okulları yönlendiren bu gelenek, imparatorluğun Müslüman tebaasının okuryazarlığı için önceleri tek rota olmuştu. Ancak, İslâm Devletinin geleneksel eğitim enstitülerindeki değişimi haklı çıkaracak tatminkâr bir ideolojiye olan ihtiyacı ortaya koyan kültürel bir geçiş devam etmekteydi.

Bu gerekli ideoloji birbirinden farklı Osmanlı kuramcıları tarafından vücuda getirildi. Ziyâ Paşa (1825-1880) Türkiye'ye uyarlanabilecek Rousseau'dan derlemiş olduğu mefhumları İslâmi görüşlerle harmanladı ve bunları ilk defa Müslüman toplumun yapısına dikkatlice uyarladı. Ziyâ Paşa'nın renkli bazen de tuhaf olan çağdaşı Ali Suavi (1839-1878) İslâm kadar Türkçülüğü de savundu. Kendisi Türk tarihinin doğrudan Orta Asya'da yaşayan Türklerin tarihsel tecrübeleriyle ilişkilendirilmesi gerektiğini teklif eden ilk Türklerdendir. Ali Suavi aynı zamanda, imparatorluktaki bütün Müslümanların ve aydınların Arapça ya da Farsçayı aynı sırada bir din dili olarak da öğrenmeye çalışmalarına karşın, okullarda Türkçe kullanımını savunmuştur. Yine de aynı zamanda dünya çapında İslâm toplumuna yönelmekten vazgeçmemiştir. Suavi'ye göre Osmanlı'nın gücünü yeniden canlandırması din ve politika ortaklıkları ile mümkündür. Suavi'nin ideal Türk milleti ile Panislâmcı hayalleri arasında duygu karmaşasına neden olan hüsranları bugün de özel ilgi görmektedir. İslâm adına eğitim hakkında konuşan çağdaş Türkler arasındaki farklı eğilimler ile bunlar arasında paralellikler çizilebilir.



Tanzimat döneminin en önemli kuramcılarından Namık Kemal (1840-1888) on sekiz yaşında İstanbul'a yerleşmeden önce Avrupa ve Türkiye'nin Anadolu kısmını gezmiş ve şehir merkezleri dışında mevcut olan ilkel koşullarla ilgili bilgi edinmişti. Namık Kemal 1863'te kadınların eğitimini savunan gazete makaleleri yazıyor ve tıbbiyede eğitimin Fransızca yerine Türkçe olmasını ısrarla tavsiye ediyordu. Bunlar eğitim camiasını yıllardır meşgul eden temel meselelerdir.

Namık Kemal, ayrıca bir süre Avrupa'da sürgün kalmıştır. Kendisi Türk normları ile çelişen Batı fikirlerinin Türk gençliği tarafından kabul edilmesi ile ortaya çıkan ahlâk krizi sorununun farkındaydı. Kemal, *İntibah* adlı romanında yeni kavramlardan dolayı kafası karışmış genç insanları tasvir etmektedir. Eski ve yeni arasındaki farkı birleştiremeyenler dejenere olmuş ayyaşlar gibi harcanmış hayatlar yaşarlar. Namık Kemal, çoğu çağdaşının sahip olduğu sabit dünya görüşü yerine geçebilecek dinamik entelektüel hareket kavramının Türkiye'ye getirilmesinin telkin edilmesi ihtiyacına vakıf olmuştu. Namık Kemal *Murabba'* şiirinde yeni düşüncesini şöyle açıklar;

> Değişmez fen mi vardır, müstakır eşya mı kalmıştır?
> Delili sabit olmuş binde bir da'vâ mı kalmıştır.
> Deme insana ma'lum olmadık ma'nâ mı kalmıştır.
> Eğer meçhul ararsan her işin encâmı kalmıştır. [4]

Namık Kemal, gerçekte değişen ve evrenin keşfi için kaderi önceden belirlenmiş Müslüman ilhamını başından savmıştı denebilir. Birçok Türk aydını Namık Kemal'in farklı türde bir eğitimi gerektirecek olan fikirlerini kabul ettiler.

Bu yeni eğitim düzenlemesi *Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi (1869)* adıyla bir Osmanlı Maârif Nazırı olan Mehmet Esat Saffet Paşa (1814-1883) tarafından uygulamaya konulan metinle gelmiştir. Bu, Türk tarihindeki modern milli okul sisteminin ilk kuramsal tanımlamasıdır. *Öğretmenler İçin Rehber*

[4] Hikmet Dizdaroğlu, *Namık Kemal*, İstanbul: Varlık Yay., 1965, s. 41.

*Kitap* adlı eseri 1890 yılında basılan bir diğer yenilikçi eğitimci Selim Sabit Efendi (1829-1910) Lancaster sistemine benzer yeni ilköğretim yöntemleri savunmuştur. 1892-3 yılları arasında geleneklere sıkıca bağlı olan 18.938 ilkokulda geleneksel ezber yöntemiyle eğitim yapıldığı gerçeği tahmin edilebilir. O tarihte sadece 3.057 okulun yeni öğretim yöntemlerini (*cedid*) benimsediği iddia edilmiştir.[5]

Emrullah Efendi (1858-1914) tarafından gündeme getirilen eğitim tartışmaları arasında bazı modern konular da bulunmaktadır. Emrullah Efendi, Türkiye'de Fransız eğitimini halka sevdiren İstanbul'daki ünlü Galatasaray Lisesi'nin (Mekteb-i Sultanî) bir süre müdürü olarak hizmet etmiştir. 1909'da ve tekrar 1911'de Maârif Nazırlığı yapmıştır. Emrullah Efendi'nin dalları aşağıya doğru büyüdüğüne inanılan cennetteki efsanevi Tuba ağacı adını verdiği meşhur kuramı, eğitim reformlarının yükseköğretimden başlaması gerektiğini savunmaktadır. Böylece reformların eğitim sistemi üzerinden alt düzeydeki okullara varıncaya kadar nüfuz edebileceğine inanmaktadır. Osmanlı politikasının özellikle görkemli başkentin çalışanları tarafından üretildiği dikkate alınırsa, Emrullah'ın seçkinci eğitim değişimi kuramı şaşırtıcı olmamalıdır. Yine de kendisi halk eğitimi için yeni fikirler içeren *İlköğretim Nizamnâmesi* hazırlamıştır. Bu nizamnâme, öğretmen maaşlarının öğrencilerden alınan ücretlerden ya da hayırsever bağışlarından sağlanan gelirlerden değil, merkezî bütçeden verilmesini şart koşmaktadır. Nizamnâme ayrıca, temel düzeyde okuryazarlık ve din eğitiminin yanında köy ekonomisi, milli coğrafya, dünya tarihi ve genel bilim/fen derslerini de içeren yedi yıllık zorunlu bir eğitimi önermektedir. Emrullah'ın tasarladığı zenginleştirilmiş programı uygulamak amacıyla beş yıllık ilkokul eğitiminin süresini uzatmayla ilgili geniş çaplı bir tartışma 1970 yılında yeniden başlamıştır.

[5] İsmail Hakkı Tonguç, *İlköğretim Kavramı*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1946, s. 172.



Planların uygulanması savaş ve Cumhuriyet'in yaygın olan uzun süre okul dönemi yerine Türk köylülerini en azından okuryazar yapma endişesi nedeniyle gerçekleşemedi.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarında eğitimle ilgili yenilikçi düşüncelerin zenginliği muhtemelen bu uzunluktaki bir makalede özetlenemez. Yine de modern Türk eğitim düşüncesinin herhangi bir tasviri Ziya Gökalp'in (1875-1924) kuramlarını göz önüne almalıdır. Kemalist ideoloji onun çalışmalarından türemiştir ve Émile Durkheim'dan uyarlanan sosyolojisi ilk defa Türk ortaöğretim kurumlarında öğretilmeye başlanmıştır. Selefleri gibi Ziya Gökalp'in eğitim fikir hayatı, iki ana nüfuz olarak, İslâm düşüncesi ve Fransız pozitivizmini yansıtmaktadır.

Gökalp, eğitimi ham bireylerin sosyal kişiliklerini kazanmayı başardıkları bir süreç olarak tasarlamıştır. Eğitimin amacı her öğrenciyi basit bir varlıktan kişilik boyutuna yükseltmektir. Bu ancak kültürlenme ile başarılır. Bu nedenle, ayrımın etkilediği sınırlılıklar kişinin düşünmeyi öğrenmesi ile giderilecek ve birey içinde bulunduğu toplumun genel idealleri ile uyum içinde hareket edecektir. Birey kendisini ifade etmeyi ve içinde bulunduğu toplumun iletişim araçlarını özellikle dilini kullanarak diğer bireyleri yorumlamayı öğrenir. Sosyal değerleri içselleştirerek muhakemede bulunma yeteneğine sahip olur. Ve kişinin dinindeki emirler gayelere ve kişinin yönlenmesine katkı sağlar. Gökalp'in kuramında, Durkheim'ın sosyal fenomenler ile İslâm'ın örfü hakkındaki görüşleri üzerinde durması hemen ayırt edilmektedir.

Siyasi ve askerî yönden yıkımın yaşandığı bir dönemde, Gökalp Türkiye'nin kültürel bakımdan öz-saygısını artırmaya yönelik ihtiyacını fark etmişti. Ancak milli kurtuluş teknolojik modernleşmeye muhtaçtır. Bir eğitim kuramı kültür ve medeniyet arasında ayrım yapmak suretiyle bu iki ölçütü tasarlar. Kültür, Gökalp'in tartıştığı biçimde, bilinçaltı duygularla kendiliğinden oluşmakta ve aynı yapıda olan bir toplumun tecrübelerini paylaşmaktadır. Aksine, medeniyet ise insanların geniş bir gelişim

*Kitap* adlı eseri 1890 yılında basılan bir diğer yenilikçi eğitimci Selim Sabit Efendi (1829-1910) Lancaster sistemine benzer yeni ilköğretim yöntemleri savunmuştur. 1892-3 yılları arasında geleneklere sıkıca bağlı olan 18.938 ilkokulda geleneksel ezber yöntemiyle eğitim yapıldığı gerçeği tahmin edilebilir. O tarihte sadece 3.057 okulun yeni öğretim yöntemlerini (*cedid*) benimsediği iddia edilmiştir.[5]

Emrullah Efendi (1858-1914) tarafından gündeme getirilen eğitim tartışmaları arasında bazı modern konular da bulunmaktadır. Emrullah Efendi, Türkiye'de Fransız eğitimini halka sevdiren İstanbul'daki ünlü Galatasaray Lisesi'nin (Mekteb-i Sultanî) bir süre müdürü olarak hizmet etmiştir. 1909'da ve tekrar 1911'de Maârif Nazırlığı yapmıştır. Emrullah Efendi'nin dalları aşağıya doğru büyüdüğüne inanılan cennetteki efsanevi Tuba ağacı adını verdiği meşhur kuramı, eğitim reformlarının yükseköğretimden başlaması gerektiğini savunmaktadır. Böylece reformların eğitim sistemi üzerinden alt düzeydeki okullara varıncaya kadar nüfuz edebileceğine inanmaktadır. Osmanlı politikasının özellikle görkemli başkentin çalışanları tarafından üretildiği dikkate alınırsa, Emrullah'ın seçkinci eğitim değişimi kuramı şaşırtıcı olmamalıdır. Yine de kendisi halk eğitimi için yeni fikirler içeren *İlköğretim Nizamnâmesi* hazırlamıştır. Bu nizamnâme, öğretmen maaşlarının öğrencilerden alınan ücretlerden ya da hayırsever bağışlarından sağlanan gelirlerden değil, merkezî bütçeden verilmesini şart koşmaktadır. Nizamnâme ayrıca, temel düzeyde okuryazarlık ve din eğitiminin yanında köy ekonomisi, milli coğrafya, dünya tarihi ve genel bilim/fen derslerini de içeren yedi yıllık zorunlu bir eğitimi önermektedir. Emrullah'ın tasarladığı zenginleştirilmiş programı uygulamak amacıyla beş yıllık ilkokul eğitiminin süresini uzatmayla ilgili geniş çaplı bir tartışma 1970 yılında yeniden başlamıştır.

[5] İsmail Hakkı Tonguç, *İlköğretim Kavramı*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1946, s. 172.



Planların uygulanması savaş ve Cumhuriyet'in yaygın olan uzun süre okul dönemi yerine Türk köylülerini en azından okuryazar yapma endişesi nedeniyle gerçekleşemedi.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarında eğitimle ilgili yenilikçi düşüncelerin zenginliği muhtemelen bu uzunluktaki bir makalede özetlenemez. Yine de modern Türk eğitim düşüncesinin herhangi bir tasviri Ziya Gökalp'in (1875-1924) kuramlarını göz önüne almalıdır. Kemalist ideoloji onun çalışmalarından türemiştir ve Émile Durkheim'dan uyarlanan sosyolojisi ilk defa Türk ortaöğretim kurumlarında öğretilmeye başlanmıştır. Selefleri gibi Ziya Gökalp'in eğitim fikir hayatı, iki ana nüfuz olarak, İslâm düşüncesi ve Fransız pozitivizmini yansıtmaktadır.

Gökalp, eğitimi ham bireylerin sosyal kişiliklerini kazanmayı başardıkları bir süreç olarak tasarlamıştır. Eğitimin amacı her öğrenciyi basit bir varlıktan kişilik boyutuna yükseltmektir. Bu ancak kültürlenme ile başarılır. Bu nedenle, ayrımın etkilediği sınırlılıklar kişinin düşünmeyi öğrenmesi ile giderilecek ve birey içinde bulunduğu toplumun genel idealleri ile uyum içinde hareket edecektir. Birey kendisini ifade etmeyi ve içinde bulunduğu toplumun iletişim araçlarını özellikle dilini kullanarak diğer bireyleri yorumlamayı öğrenir. Sosyal değerleri içselleştirerek muhakemede bulunma yeteneğine sahip olur. Ve kişinin dinindeki emirler gayelere ve kişinin yönlenmesine katkı sağlar. Gökalp'in kuramında, Durkheim'ın sosyal fenomenler ile İslâm'ın örfü hakkındaki görüşleri üzerinde durması hemen ayırt edilmektedir.

Siyasi ve askerî yönden yıkımın yaşandığı bir dönemde, Gökalp Türkiye'nin kültürel bakımdan öz-saygısını artırmaya yönelik ihtiyacını fark etmişti. Ancak milli kurtuluş teknolojik modernleşmeye muhtaçtır. Bir eğitim kuramı kültür ve medeniyet arasında ayrım yapmak suretiyle bu iki ölçütü tasarlar. Kültür, Gökalp'in tartıştığı biçimde, bilinçaltı duygularla kendiliğinden oluşmakta ve aynı yapıda olan bir toplumun tecrübelerini paylaşmaktadır. Aksine, medeniyet ise insanların geniş bir gelişim

alanı içinde bilinçli olarak ve katı uygulamalarla tasarladıkları tüm kuramların ürünüdür. Gökalp şöyle yazar:

> Kültür yalnız bir milletin dinî, ahlâki, hukukî, aklî, estetik, lisanî, iktisadî ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür. Medeniyet ise, aynı medeniyet dairesine giren birçok milletlerin sosyal hayatlarının müşterek bir yekûnudur... Medeniyet, usûl vasıtasıyla ve ferdî iradeyle vücuda gelen sosyal hadiselerin bütünüdür... [Milli] Kültüre dâhil olan şeyler ise, usûl ile fertlerin iradesiyle vücuda gelmemişlerdir. Sun'i değillerdir.[6]

Bir başka deyişle kültür milli medeniyet ise beynelmileldir (milletler arasıdır). Kültür sosyal sezgilerin sonucudur; medeniyet ferdî kavrayış tarafından tasarlanan teknolojiden gelmektedir. Gökalp'in düşüncesinde tasavvufî ve pozitivist varsayımlar bir araya gelmektedir.

Gökalp, bu iki büyük toplumsal özelliğe paralel olarak iki tamamlayıcı eğitim süreci tanımlar. Bunlardan terbiye her bireyin kendi milli kültürüne alıştırılma aracıdır. Aynı zamanda, talim teknolojik yöntemlere ilişkin uygulamalı bilgiler aktarır. Tasvir edilen sekiz alanın (dinî, ahlâki, hukukî, fizikî, lisânî, iktisadî ve fennî) Gökalp'in biçimlendirmeye çalıştığı yeni bir müfredatın esasını oluşturduğu görülmektedir. Her alan hem anlamlı hem sezgisel bir yolla hem de modern yöntemsel yönelim ile entelektüel bir biçimde çalışılabilir. Bu tasarı hiç uygulanmamıştır ancak, Gökalp'in kültüre karşı medeniyet mirası orta kademe Türk eğitim sisteminde hüküm süren edebiyat ve bilim/fen konularının sıkı bir biçimde ayrılmışçasına yansımış durumdadır. Gökalp'in Fransız pozitivizmiyle kaplanmış Müslüman kültür yönlendirmesi modern Türk devlet eğitiminin mantığına işlenmiştir. Birçok modern İmam Hatip Okullarında, meslekî İslâm dersleri ve Türk kültürü, bilim ve modern dil disiplinleri arasındaki bölünme Gökalp'in ilk eğitim makalelerinde[7] sunduğu ve savunmuş olduğu planı izlemektedir.

[6] Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: MEB Basımevi, 1969, s. 29 vd. Mevcut çeviri yazarındır. Farklı yorumlar R. Devereux'nün Ziya Gökalp çevirisinde bulunabilir: *The Principles of Turkism* (Çev.: Robert Devereux), Leiden: 1968, s. 22; ve *Türk Milliyetçiliği ve Batı Medeniyeti*, (Editör ve çeviren: Niyazi Berkes), New York: 1959, s. 104 içinde bulunabilir.



Büyük Millet Meclisi, Türkiye Cumhuriyeti için yeni bir milli sistem düzenlemesi için mücadele ettiği sırada, halihazırdaki konu hakkında önemli bir yerli düşünceye sahipti. Bunların çoğu açıkçası Avrupa'yı ekonomik alanda üstün ve savaş alanında yenilmez yapan yöntemlerin benimsenmesi odaklıydı. Bununla birlikte taklitçiler (pedagogical borrowers) dikkatli bir biçimde ve mümkün olduğunca yegâne Müslüman ve Türk mirasını her zaman korumaya çalışmışlardır.

## 6.3. Üç Cumhuriyet Öncüsü

Özgünlüğü ve geniş ilgileri bağlamında değerlendirildiğinde İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu (1886-1979) (hiç şüphesiz) kesinlikle Türkiye'nin en önemli eğitim kuramcılarındandır. Onun ilk incelemeleri Ziya Gökalp ile aynı zamana tekabül etmektedir. Bu nedenle, Baltacıoğlu modern Türkiye'nin tarihinde göze çarpan bir şahsiyettir. Ancak Baltacıoğlu, eğitim görüşlerini dinamik bir şekilde savunan yaşlı bir devlet adamı olarak oldukça aktiftir.

Baltacıoğlu'nun biyografi yazarı ve yorumcu Sabri Kolçak, Baltacıoğlu'nun yetişkinlik kariyerini üç ana döneme ayırmak-

[7] Ziya Gökalp, *Milli Terbiye ve Maârif Meselesi*, Diyarbakır: Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği Yay., 1964, s. 124. İlk olarak *İslâm Mecmuası*'nda basılan bu makale sonra *Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak* adlı kitabın içine dâhil edilmiştir. Bu makale Berkes'in *Türk Milliyetçiliği ve Batı Medeniyeti* adlı eseri içinde İngilizceye çevrildi, s. 233 vd.

tadır.[8] Baltacıoğlu ilk eğitimsel denemelerini Türklerin II. Meşrutiyet Dönemi olarak adlandırdıkları 1908 ve 1923 yılları arasında yapmıştır. İstanbul Üniversitesi'nin selefinden (Darülfünûn) mezun olduktan sonra hayatını memur olarak kazanırken İstanbul'da Sirkeci Camii'nde bulunan ve okul olarak bilinen özel olarak donatılmış bir enstitüde öğretmenlik de yapmıştır. 1910 yılında Eğitim Bakanı Emrullah Efendi, onu daha ileri düzeyde eğitim alması için Paris'e yollamıştır. Baltacıoğlu École Normale de la Seine'e katılmıştır ve İngiliz eğitimini araştırarak eğitimini sürdürmüştür. İstanbul'a döndükten sonra, eğitim üzerine yaptığı en az yirmi beş çalışmasından ilki olan *Talim ve Terbiyede İnkılap* eserini yazmıştır.

Baltacıoğlu'na, kendisinin de eğitim gördüğü ilkokul olan *Şemsülmekâtib*'i yeniden ıslah etme imkânı sunulmuştur. Baltacıoğlu burada Türkiye için inkılap niteliğinde olan yöntemleri tanıtmıştır. Örneğin şahsileştirilmiş okuma, öngörülmüş ders kitaplarının anlamsız olarak okunması prosedürünün yerini almıştır. Öğrenciler birçok geziler yapmışlardır. Baltacıoğlu, gençliğe ait oyunlarını topladığı etkin bir okul tiyatrosu organize etmiştir. Baltacıoğlu'nun on gençlik oyunu yazdığı aktif bir okul tiyatrosu tertip edilmiştir. En radikal yeniliklerinden birisi ise öğrencilere bahçecilik yapma, açık hava oyunları oynama ve tabiat deneyimleri sunan "açık hava okullarıdır". Okul karma eğitim dahi vermekteydi ve öğrencilere kıyafet özgürlüğü sağlanmıştı; bunlar Osmanlı İstanbulu'nda benzeri olmayan iki önemli uygulamadır. Ancak gelecek vaat eden bu kurum askerî kışla olarak zaptedilmesi nedeniyle I. Dünya Savaşı'nda kesintiye uğradı ve savaş bittiğinde dahi tekrardan hiçbir suretle açılamadı. Yine de Baltacıoğlu bu okul vasıtasıyla yetkin bir eğitimci olarak tanındı. 1912 yılından sonra İstanbul Darülfünûnu'nda *Pedagoji* dersleri verdi ve şehrin müttefik güçler tarafından işgali sırasında bu okulun orta kısmının idarecisiydi. Dört dönem Edebiyat Fakültesi dekanlığına seçilmiş biri olarak 1923 yılında İstanbul Darülfünûnu'nun ilk rektörü oldu.

[8] Sabri Kolçak, *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu: Eğitimin Felsefesini Yapan Pedagog*, İzmir: Ege Üniversitesi Yay., 1968, s. 45 vd.



Cumhuriyetin ilânıyla, Baltacıoğlu'nun kariyeri yeni bir döneme girdi. Cumhuriyetin ilk on yılının büyük bir kısmında İstanbul Üniversitesi'ndeydi ve kitaplarının bazıları bu akademik yönelimli yıllarda yazıldı. 1928* yılında dönemin Maârif Vekili Cemal Hüsnü Bey tarafından Ankara'da açılan Gazi Eğitim Enstitüsü'nü düzenlemek ve geliştirmek için çağrıldı. Baltacıoğlu bu görevde yedi ay bulundu ve bu enstitünün geleceği için bir teklif raporu hazırladı.[9] Ancak planlarının yetkililerce reddedilmesi üzerine görevinden istifa etti. Hayal kırıklığına uğrayan Maârif Vekili İstanbul için ileride neler olacağını öngörerek ona şunları söyledi; "teklifinizdeki görüşlerin kabul edileceği günler yakındır. Ancak, entelektüel ortam ve arkadaşlarımız henüz bunun için hazır değiller."[10]

Baltacıoğlu, eğitim reformu için resmî destek alma başarısızlığına bir cevap niteliğinde en etkili eğitim çalışması *İçtimai Mektep*[11] kitabını kaleme aldı. Kendisi temel eğitim ilkelerini bu kitabında sunmuştur. Okullar sadece var olan toplumu değil aynı zamanda oluşmakta olan toplumu temsil ederler. Okullar dinamik, çevre ile alâkadar kurumlar olmalı ve gerçek hayattan ayrı kapalı dünyalar olmamalıdır. Geleneksel sınavların berabe-

* Yazar bu tarihi sehven kullanmış olmalı. Cemal Hüsnü Bey'in Maârif Vekilliği 1929'da başlamıştır. [E.N.]

[9] İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, *Bu Lâyiha Terbiye*, İstanbul:1932. [sic.] [İ. Hakkı Baltacıoğlu'nun bu başlıkta bir önerisi ya da kitabı bulunmamaktadır. Yazar Baltacıoğlu'nun öneri metninin başlığını karıştırmış görünüyor, burada bahsedilen layiha, 1926 senesinde kaleme alınan "Türkiye'de Sanayi-i Nefise Tedrisâtı'nın Islah ve İnkişafına Dair Layiha" olması muhtemeldir. E.N.].

[10] Kolçak, *age*, s. 60.

[11] İsmayıl Hakkı, *İçtimai Mektep: Nazariyesi ve Prensipleri*, İstanbul: Suhulet Kütüphanesi, 1933.

rinde mekanik ezberleme de terk edilmelidir. Öğrenme, drama, anlamlı oyunlar ve yaratıcı projeler yolu ile vuku bulmalıdır. Tüm eğitim programı gerçekçi bir biçimde oluşturulmalıdır. Öğrenci çalışmaları kullanılabilir, satılabilir ürünlere dönüştürülebilecek düzeyde üretici olmalı eğitimde sadece alıştırma ve zaman kaybı olmamalıdır. Öğrenciler, uygulamalı çalışmalar esnasında modern hayat biçimini ve üretimin etkin yöntemlerini tanırken kendileri de estetik etkinlikler aracılığı ile duygusal olarak kendi kültürlerini takdir edecek boyuta ulaşırlar. Bütün bu tezlerin hepsi Baltacıoğlu'nun sonraki yazısında ve özellikle 1933 yılında Profesör Ahmet Hamdi Tanpınar ile yayımlamaya başladığı dergi *Yeni Adam*'da yeniden ifade edilmiştir. Derginin yayına ara vermesi bir yana bırakılırsa, *Yeni Adam* Baltacıoğlu'nun felsefesini günümüze kadar muntazam biçimde popüler hale getirmiştir. Dergi aynı zamanda çocuk edebiyatının Türkiye'ye tanıtımında önemli bir rol oynamıştır.

Sekiz yıllık milletvekilliği vazifesinden sonra Baltacıoğlu partisinin seçimleri kaybettiği 1950 yılında politik hayattan ve öğretim üyeliğinden emekli oldu. Gene de 20 yılı aşkın emeklilik dönemindeki etkinlikleri, emeklilik öncesi zamanından geri kalır değildir. Makaleleri sıklıkla gazete ve dergilerde çıkmaktadır. Üniversitelerde ve okullarda yüzlerce seminer ve ders vermiştir. Baltacıoğlu'nun belki de en gözde çabası 1957'de bastırdığı *Kur'an-ı Kerim* mealidir.

Baltacıoğlu Türkiye'deki sosyal bilinçli (toplum bilinci olan) kentsel eğitim kuramcılarının en iyi örneğidir. Felsefesi, estetik, ahlâk eğitimi, eğitimde din, tarihçilik ve kültürel değişimin yanısıra genel bir kavram olarak öğrenme ve öğretim ile ilgili kuramlar sunacak biçimde olağanüstü kapsamlıdır. Fikirlerinin çoğu geniş ölçüde kabul edilmemiştir ancak birkaç kuşak boyunca Cumhuriyet eğitimcilerinin üzerinde önemli bir etki bırakmıştır. Baltacıoğlu, skolastik ya da klasik eğitime bağlılığın üstesinden gelindiğinde Türk kültüründe dinamik okullar yaratabilecek zengin imkânların örneklerini göstermiştir.



Modern Türkiye sadece birçok yeni kavramı dile getirmekle kalmayıp onları gerçekten deneyen ve geniş ölçekte kurumsallaştıran başka bir öncü eğitimciye sahiptir. İsmail Hakkı Tonguç (1893-1960) kırsalda yer alan köy okullarında görev yapacak öğretmenlerin eğitim programının hazırlanmasında yer alan entelektüellerin başında gelir. 1935 sayımına göre, Türkiye nüfusunun yüzde sekseni 40.000 köyde yaşıyordu. 1.800.000 potansiyel ilkokul öğrencisi arasında sadece 370.000 köy çocuğu fiilen okullara kayıtlıydı. Kayıtlı olan öğrencilerin birçoğu ise gerçekte okula devam etmiyordu. Okula devam edenler de en fazla üç yıllık bir temel eğitim alabiliyorlardı ve bu nedenle birkaç yıl içinde okuma yazma bilmeyenler durumuna düşüyorlardı. Kendisi de Türkiye'nin bir köyünden* olan Tonguç'un en büyük tutkusu uygulamalı eğitimi Türkiye'nin kırsal kesimine getirmek için araçlar tasarlamaktı.

Tonguç'un eğitime katkıları birbiri ile bağlantılı üç alanda vuku buldu. Bu katkıda kitapları ve makalelerinin büyük bir etkisi oldu. Tonguç 1927'de Almanya'da kaldığı kısa bir dönem içerisinde derlediği el sanatları hakkındaki fikirlerini açıklamak için Arap harfleri ile *El İşleri Rehberini* yayımladı. Bunu 1933'de Kerchensteiner'in fikirlerinden uyarladığı *İş ve Meslek Terbiyesi* takip etti. Köy sosyolojisine orijinal atılım 1938'de *Köyde Eğitim* ile neticelendi ve kısa bir süre sonra *Canlandırılacak Köy* bu atılımı takip etti. Bu alandaki Avrupa ve Osmanlı gelişmelerini izleyen başlıca incelemesi *İlköğretim Kavramı* kitabı 1946'da çıktı. Türkiye'deki modern eğitim krizinin nedenleri açıklandı ve sonra Tonguç, ülkesinin ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış bir program sundu. Nihai olarak Tonguç, 1927 ve öldüğü 1960 yılı arasında toplam 15 kitap yayımladı. Bunların bazıları çeviriydi ancak çoğu orijinal kitaplardı. Top-

* Yazar, İsmail Hakkı Tonguç'un 1893'te Bulgaristan'ın Silistre kasabasına bağlı bir köyde doğmuş olmasına atıf yapmaktadır. Söz konusu tarihte adı geçen yer Osmanlı toprağıdır (E.N.).

lam dört bin üzerinde sayfa içeren bu eserler Tonguç'u Türk eğitim tarihindeki en üretken yazarlardan biri yapmaktadır.[12]

Yazdıklarının yanısıra, Tonguç aynı zamanda meşgul/yoğun bir öğretmen ve idareciydi. 1936'dan 1946'ya kadar İlköğretim Genel Müdürlüğü yaptı. Görevde iken dört ana eğitim mevzuatı ve kanun tasarısı hazırladı ve bunların Büyük Millet Meclisi'nden geçmesini sağladı. Ayrıca kişisel olarak sayısız yönerge yazdı ve birçok haftasını Anadolu'nun problemlerini anlamak ve bu problemlerle başa çıkabilmek için mücadele eden gençleri cesaretlendirmek amacıyla Anadolu turuyla geçirdi.

En önemlisi, o usta bir organizatördü. Tonguç, iki yıl süren askerlik hayatını onbaşı ya da çavuş olarak bitirmiş, okumayı öğrenmiş olan genç köy delikanlılarının eğitildiği kurslar açmayı başardı. Kendi köylerine tayin edilen bu gençler yeni okullar açmak için önceleri cehaletin hüküm sürdüğü evlerine döndüler. Bu okullardan 1936'dan kapatıldığı 1947 senesine kadar 10.806 eğitimci yoğunlaştırılmış kurslardan yetişmiştir. Bu gençlerin hemen hemen hepsi öncesinde okul ihtiyacı olan ya da modern hayatla doğrudan iletişim içinde olmayan topluluklara geri döndüler.[13]

Tonguç, ayrıca köydeki gerilikle mücadele edecek personeli hazırlamak amacıyla açılan on dört merkezî konumda olan ve karma eğitim veren kırsal yatılı okulun baş mimarıdır. Daha sonra sayıları yirmi bire çıkan Köy Enstitüleri tarım uzmanları, sağlık memurları ve öğretmenlerini kırsal değişimin bizzat neferleri olarak yarattı. Bu Enstitülerin mantığı köylüleri aydınlatarak kırsal çevreyi yeniden inşa edebilecekleri, bir bakıma öncü olarak adlandırılabilecek bir hareket başlatmaktı. Köy Enstitüleri üç boyutta işletilmiştir. Birincisi, kırsal kesimdeki gençliğe aslında iş ortamında uygulayacakları modern yaşam yöntemleri öğretildi. İkincisi, kırsal eğitim sosyolojisi vurgulandı çünkü sadece kavrama ve köy şartlarını takdir etme yoluyla değişim gerçekleşebilirdi. Son olarak okuma, drama, film ve seyahatler genç köylülerin ufkunu hızlıca genişletmek için hizmete sunuldu. Yeni zihinsel araçlara ek olarak temel araçlar ve onları kabul eden köylüler tarafından kurulan okullarıyla "Köy Enstitüleri", kırsal Türkiye'yi etkinleştirmek maksadıyla modern sağlık bilgisi ve tarım yöntemlerini göstermek üzere yola çıktı.

Maalesef, bu güçlü program uygulamaya geçirildiğinde acımasız bir muhalefetle karşı karşıya kalınmıştır. Nedenlerden biri Tonguç'un köyleri geliştirirken büyük oranda kendi kaynaklarını kullanmaya olan bağlılığından kaynaklanabilir. Köylüler daha doğrudan bir devlet desteği beklentisi içinde olmuş olabilirler. Onlar büyük ihtimalle çocuklarının geri dönerek topraklarında mücadele etmeleri yerine onları kentsel bürokrasiye uydurmaya yönelik bir donanımda olan eğitim merkezleri arzuluyorlardı. Diğer güçlü muhalefet, Köy Enstitülerini cahil köylüler üzerinde kurdukları hâkimiyetlerine bir tehdit olarak gören şehir aydınlarıydı. Her durumda, 1946 yılı sonrası politik saldırılar programı zayıflattı. Bu durum Köy Enstitülerinin kapanması ya da geleneksel normal okullara dönüştürülmesi sonucunu getirdi. Gene de son on yıl süresince Türkiye'deki eğitim kargaşasının büyük kısmı Köy Enstitülerinde eğitim almış öğretmenler ve başka yerlerde klasik eğitim almış eğitim politikacıları arasında şiddetle devam etti. Tonguç'un sosyal canlandırmada bir araç olarak gördüğü eğitim kavramı Türkiye'de halen canlılığını sürdürmektedir.

Üçüncü bir öncü eğitimci, Nusret Kemal Köymen (1903-1968) İstanbul'da doğmasına ve yetişmesine karşın o da köyün yeniden inşası ile alâkadar olmuştur. Köymen, Robert Kolej'de okudu ve daha sonra Wisconsin Üniversitesi'nde eğitim gördü. Wisconsin ilerlemeciliği, Köymen'i Türk Kemalizminin popü-

[12] Mevcut yazarın Tonguç hakkında bir makalesi "Türk Köyünde Bir Öncü, Canlandırma" başlığıyla *Hacettepe Sosyal ve İnsan Bilimler Bülteni*, S. 2, Aralık 1970'te yayımlandı. Makale, çalışmalarının yanında düşünceleri hakkında daha fazla ayrıntıyı içermektedir.

[13] *Milli Eğitim Hareketleri*, 1927-1966, Ankara: 1967, s. 88.

list kuramlarına benzer biçimde etkilemiş olmalıdır ve böylece Wisconsin hizmetin yayılımı konsepti kırsal Türkiye'deki yetişkin eğitim programları için bir model oldu.[14]

Köymen'in evrimsel ve esnek görüşleri Tonguç tarafından kabul edilen daha radikal ve toplumcu önermelere çoğu kez karşı çıkmıştır. Ancak her ikisi de Türk kültür hayatının temelinin köyler olduğunu ileri sürer. Köymen, köylerin beş zaruri şartı karşılaması gerektiğini savunur. Bunlar; ikamet edenlere yeterli sosyal psikolojik destek, ekonomik, eğitimsel ve sosyal fırsatlarla hayatı idame ettirmek için ihtiyaç duyulan mesken ve güvenliği sağlamaktır. Birçok Türk köyü bu işlevleri yerine getirmek için çok küçüktür ancak eğer nüfusları iki bin beş yüzü geçerse bu durum yabancılaşmaya ve düş kırıklığına neden olabilir. Tonguç, ayrıca köy konsolidasyonunu savunmuştur, ancak en makul topluluk sayısını bir sorun (en ideal toplum ölçü/sayısı) olarak görülmektedir. Köymen'in sosyolojik kuramları 1950'den itibaren şehirlere göç eden ve köylülerle dolan büyük gecekondu kasabalarında meydana gelen sorunları öngörüyordu denebilir.

Kırsal Türkiye'de etkin bir eğitimi başlatmak için Köymen yeni çeşit bir "öğretmen rehberliğine" ihtiyaç olduğuna inanmaktadır. Ona göre bu kırsal temsilcileri desteklemek için bölgesel teknik kültürel merkezler oluşturulmalıdır. Ancak bu gibi değişimler bazı temel sosyal reformlar tanıtılıncaya kadar (tanıtılmadıkça) etkili olamayacaktır. Toprak mülkiyeti geniş çapta dağıtılmalıdır böylece köylü işlediği toprağa bilfiil sahip olabilir. Sonrasında, toprak korunması, modern tarım teknikleri ve verimli kullanım öğretilebilir.

Köymen'e göre sosyal reformlar değişim için bir yol hazırladığında köy okullarının toplum merkezleri olarak işlev görmesini tasarlar. (Köymen, sosyal reformlar değişimin önünü açtığında ancak köy okullarının o zaman toplum merkezleri olarak işlev göreceğini düşünmektedir.) Bu merkezler gençler için düzenlenen resmî öğretimin yanısıra popüler eğitimi her yaştan köylüye yayabilirler. Her köyün sosyal ve kültürel hayatı okul çevresinde oluşmaktadır. Böylece bu okulların sağlayacağı modern maya giderek kırsal kesimi kontrol eden baskıcı yaptırımları azaltacaktır. Halk eğitiminin yerli gelenekleri ve diyaloğun yerli kavramları kullanılarak demokrasi için yeni bir eğitim yaratılabilir.

Köymen bir bakıma bilimsel ve sosyal yönlü kapitalizmin Türk sözcüsü olarak Tonguç'unkinden ayrılan ideolojik bir konumu temsil etmiştir. Fikirlerinin Köy Enstitüleri hareketine göre eşit derecede dikkat çektiği iddia edilemez, ancak bazı programlar onu bu görüşlerinde destekler. Örneğin Köymen, birçok açıdan 1960 yılından sonra kurulan yedek subay öğretmen ordusuna benzeyen "yeniden yapılandırma ordusunu" savunmuştur. Köymen Türk işadamlarının sosyal hizmet projeleri için fon sağlamalarını istedi ve bazılarının buna icabet ettiğine dair az da olsa kanıt vardır. Amerikan barış ordusu, Türkiye'de kırsal toplum gelişim projelerine başladığında bu ordu çalışanlarının Köymen'in farkında olmamaları ve Tonguç'un büyük deneyi hakkında çok az bilgi sahibi olmaları vahimdir. Bunun bir sonucu olarak bu toplumsal gelişim girişimi dört yıl boyunca zar zor varlığını sürdürdü.[15]

## 6.4. İki Seçkinci Müslüman

Müslüman çevre için bilinçli olarak çalışan modern Türk eğitim kuramcılarının iki kişi tarafından temsil edildiği söylenebilir. Biri Türkiye'nin doğu köylerinden birinde doğan Mümtaz Turhan'dır (1908-1968). Türkiye'deki ortaöğrenimden sonra

[14] Kitapları için bk.: Nusret Kemal Köymen, *Halk Eğitimi Rehberi*, Ankara: Maârif Basımevi, 1956; *Büyük Aydınlığa Doğru*. İstanbul: Nebioğlu Yay., 1960; *Davranmalıyız*, İstanbul: Türkiye Basımevi, 1963; *Köycülük Bilimi*, İstanbul: Tarık Edip Kütüphanesi, 1964.

[15] Bk.: "Barış Birlikleri ve Eleştiriler", *Current Turkish Thought*, S. 1/5, İstanbul: 1970, s. 11-13.

Avrupa üniversitelerine giderek Frankfurt ve Cambridge'den doktora unvanlarını almıştır. İstanbul Üniversitesi'nde yıllarca deneysel psikoloji profesörlüğü yapmıştır. İngilizce, Almanca ve Türkçe olarak yayımlanmış çalışmaları sosyal, psikoloji ve eğitim alanlarında on bir başlıktan oluşmaktadır.[16]

Turhan *Batılılaşmanın Neresindeyiz?*[17] adlı temel eserinde okuryazarlığın arttırılması için köylerin canlandırılması yaklaşımını eleştirir. Bu eleştiride Türklerin geri kalmışlığı ile ilgili dört açıklama değerlendirilir ve bunlar reddedilir. Turhan, Türkiye'nin kendisini klasik Yunan ve Roma kültürüne adamamasından dolayı engellenmiş olduğu iddiasını fazla önemsemez. Ayrıca Türklerin ilerlemesi için Hıristiyan olmaları gerekirdi iddiasına da Doğu Hıristiyanlarını ve Kiliseyi sindirerek modernize olan Rusya'yı işaret ederek karşı çıkar. Kültürel gecikme nedeni ile Türkiye'nin artık var olmayan bir Batı medeniyetini kabul etme mücadelesinde olması mefhumunu eleştirir. Buna karşın pozitivizmin taklit edilmesinin Türk aydınları ve sıradan insanlar arasında büyük farklılıklar meydana getirdiği konusunda hemfikirdir. Son olarak Turhan İslâm'ın ilerlemeye engel olduğu iddialarını tetkik eder. Gerçek İslâm'ın semavî dinlerin en çağdaşı, tamamen mantığa uygun ve ilerici olduğu cevabını verir.

Turhan'ın kabul ettiği gibi Türkiye'nin problemi bu sebeplerin hiçbirine bağlı değildir; Türkiye'nin problemi yanlış metotlar kullanmaktan kaynaklanmaktadır. Türk-İslâm kültürü ve Batı teknoloji medeniyeti eğitim yoluyla tamamen bağdaştırılabilir. Ancak bu, geçmişte Türkiye'nin sosyal ve ekonomik problemlerini objektif bir biçimde çalışabilecek ve çözebilecek uz-

[16] *Yeni Türk Eli*, S. 3 /26, 11 Ocak 1969, s. 30, Turhan ile ilgili biyografik ve bibliyografik bilgi içerir.

[17] *Where Are We in Westernization*? (Çev.: David Garwood), İstanbul, 1960. Eserin özgün künyesi, Mümtaz Turhan, *Garplılaşmanın Neresindeyiz?*, İstanbul: Yağmur Yay., 4. Basım, 1967, s. 17 vd.



manlar yetiştirilmediği için başarılamamıştır. Bir başka monografisinde Turhan şöyle yazar:

> Eğitimin aslî vazifesi ileri ve modern bir millet vücuda getirmek ise de, olması gereken gerçek anlamda bilimsel kuruluşlar oluşturarak bir ülkenin bir bütün olarak Batılılaştırılmasıdır. Bir an bile eğitimin amacının bilimsel bir zihniyete sahip aydınlar yaratmak olduğunu ve kalan tüm diğer vatandaşlara meslekî eğitim ve genel bilgi vermek olduğunu unutmamaktır.[18]

Bilimsel sofistike filozof krallar çağrısı Platon'un *Devlet*'inde bahsettiği eğitim modelini andırır. Turhan, Emrullah Efendi tarafından popülerize edilen "Tuba Ağacı" kavramını takip etmektedir.

Turhan'ın görüşünde Türkiye'nin başlıca eğitim problemi ne evrensel okuryazarlığa ulaşmak ne de köyleri eski gücüne kavuşturmaktır. O sosyal ilerlemenin üst düzey uzmanlardan oluşan küçük bir grup tarafından başlatıldığını iddia eder. O günümüzde Türkiye'de gelecek için planlar hazırlayabilecek yeterli birikime sahip uzmanların eksik olduğuna inanmaktadır. Ve okullarda vurgulanan, yalnız denenmiş olanlara değer veren tamamen ampirik geçmiş odaklı bilgilerdir. Böylesi bilgi tamamen yeni ortamlara girdiklerinde savunmasız ve kafası karışmış olan insanlar üretmektedir. Bu bilgi gelecek problemleri sezmek ve tahmin etmek için imkân veremez.

Turhan'a göre, bu üzücü durumu değiştirmenin tek yolu öğrencileri gerçeklerle doldurmanın durdurulmasıdır. Bunun yerine, Türk okulları bilimsel yöntemlerin öğretimine odaklanmalı ve çağdaş tutumları telkin etmeye çalışmalıdır. Bu görev lâyıkıyla yerine getirildiğinde kentsel ve kırsal Türkiye arasındaki kültürel ikiye bölünme sona erecektir. Yeni tip aydınlar hızlı ekonomik büyümeyi nasıl başlatacaklarını bilirken aynı

[18] Mümtaz Turhan, *Maârifimizin Ana Davaları ve Bazı Hal Çareleri*, İstanbul: Yağmur Yay., 1964, s. 7.

zamanda milli değerleri takdir edeceklerdir. Bu, Turhan'ın garip ve Allahsızlık kavramları öğretildiği için eleştirdiği Köy Enstitülerinin yerini almak için ortaya koyduğu bir programdır.

Nurettin Topçu (1909-1975) yükseköğretimini Avrupa'da tamamlayan bir diğer İstanbulludur. Sorbonne'dan felsefe doktorası vardır. Topçu İstanbul ve Türkiye'nin batısında birçok lisede öğretmenlik yaptı (felsefe öğretmenliği yapmış) ve İstanbul Üniversitesi'nde [eylemsiz] doçent oldu. Otuz iki yıldan fazla bir süre *Hareket* adında entelektüel bir dergi yayımladı. Liseler için *Mantık, Felsefe* ve *Sosyoloji* ders kitaplarının yanısıra kültürel ve felsefi konular üzerine bir düzineden fazla kitap yazdı. Kendisi şu anda İstanbul Lisesi'nde felsefe dersi vermektedir.[19]

Topçu'nun eğitim görüşleri çeşitli monografilerinde açıklanmıştır. *Türkiye'nin Maârif Davası*'nda[20] ana tezi, Türk modernistlerinin geleneksel memurluk sınıfını Avrupalı laik aydınlarla değiştirmeye karar verdiklerinde milli, gerçek bir eğitim sistemi düzenleme konusunda başarısız olmalarıdır. Topçu, medresenin sosyal değişime uyum sağlayamadığını üzülerek kabul ettiği gerçektir. Ancak medresenin yerini Fransa'dan alınan ve medreseden daha ilerici olmayan klasik (skolastik) okullar almıştır. Bu yabancı kökenli okullar milli kültürün kalbine saplanan hançerlerdir. Nakil organlar gibi ödünç alınan teknikler Türkiye ortamında başarılı olmamıştır.

Topçu'ya göre din odaklı İmam Hatip Okulları ve İslâm Enstitüleri bu çıkmazın çözümü değildir. İyi niyetlerle kurulmalarına karşın, bu okullara hızlı bir biçimde ya İslâm'ı reddeden ya da geri kalmış ve bilgisiz öğretmenler hâkim olmaktadır. Topçu, otuz bine yakın Hafızlık Kursları gibi bu okulların da

[19] Bu biyografik veri Nurettin Topçu'nun 5 Eylül 1970 tarihli el yazısı mektubundan özetlenmiştir.

[20] Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maârif Davası*, İstanbul: Hareket Yay., 1960.



Türk çocuklarını tekrar entelektüel karanlığın içine daldıracağı için eleştirmektedir.[21]

Peki, Topçu Türkiye'nin şu an etkisiz gözüken okulları yerine neyi koymaktadır?

Öncelikle Topçu reform istemektedir. "Özel okul" kavramı bizatihi onun için normal bir şey değildir. Türkiye Cumhuriyeti'ndeki her bir özel ve yabancı okul derhal millileştirilmelidir. Bütün Türk öğretmenler memur olarak gözetim ve ders dışı etkinlikler gibi ilgisiz etkinliklerden kurtulmalıdır.

Sonrasında gerçekten yerli okulların dört özelliği dikkatlice geliştirilmelidir. Tüm bu öğretilenler dürüst bir hakikati arama yolu olarak nitelendirilecektir. Yeni beceriler öğrenme ya da soyut kuramları pratik durumlara uygulama bu büyük amaçta ikincil olacaktır. Sonrasında Türkiye'deki her okul hakikati arama kabiliyetinde olan profesyonelleri hazırlayacak biçimde donatılacaktır. Her öğretmen kendi çalışma alanında uzman ve bilimsel araştırma yapma yetisinde olacaktır. Türk okulları sonrasında kendilerini ideal görevlerinden alıkoyacak olan politika ve tüm sosyal bağlılıklardan muaf olan "*bilgi mabetleri*" olacaklardır. Topçu'nun bu düşüncelerinde açıkladığı ideal eğitimine ilham veren Platoncu ve Aristotelesçi varsayımları tespit etmek zor değildir.[22]

Topçu kültürel emperyalizme karşı milli mücadeleye rehberlik edecek okullar tasarlar. O Türk Rönesansına okulların hazırlayacakları kendini adamış gençlik kadrosu tarafından önderlik edileceğine inanır:

> Cihadımız fikir ve ruh cephesinde, ahlâk ve iman cephesinde yapılacaktır. Bunu yapacak olanlar, bütün memleket gençliği değil, neslin hassa askerleridir. Mektebimiz ve dev-

[21] Nurettin Topçu, *İslâm ve İnsan*, İstanbul: Hareket Yay., 1969, s. 24.

[22] Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maârif Davası*, İstanbul: Hareket Yay, s. 60 vd. Eğitim hakkında benzer görüşler, *Ahlâk Nizamı*, İstanbul: Hareket Yay., 1961, s. 59 vd. adlı eserinde de dile getirilir.

> letimizle, hukukumuz ve ahlâkımızla, ilmimiz ve sanatımızla bizim benliğimizin mimarı olacak güzide bir fedakâr zümrenin mektepleşmesi zamanı gelmiştir.[23]

Topçu, muhtemelen laik pozitivizm ve yabancı aydın hâkimiyetine karşı zihinsel düzeyde saf olmak için savaşmaya niyet etmesine karşın görüşlerinin üyesi olduğu Milli ulusçu toplumu desteklediği açıktır. Bir çeşit türbülansın ortasında Topçu'nun savunması, huzurun sağlanması ve neredeyse işitilmez olan geçici var olma yerine insanın üstünlüğünü teşvik için bilginin kullanılması gerekliliği üzerinedir.[24]

## 6.5. Reaksiyonerlere Karşı Radikaller

Geniş bir orta zemin üzerinde çatışan iki kavgacı taraf Türkiye'deki mevcut eğitim manzarasını tanımlamaktadır. Nurettin Topçu ve Türkiye'nin dinî okullarından mezun olanlar tarafından basılan dergi ve gazetelerin muhafazakâr yazarları gibi sözcüler idealist durumu savunurlar. Radikal sosyalist eğitim görüşleri yazısı 20 yıl önceki Türk köylülerinin kötü vaziyetine büyük bir dikkat çeken Köy Enstitüleri mezunu Mahmut Makal (1931-) gibi protestocu sesler tarafından cesurca belirtilmiştir.[25] Gönen Köy Enstitüsü mezunu Fakir Baykurt (1929-1999) bugün kuvvetli bir sendika olan Eğitim Sendikası'nın başındadır. Birçok kitap ve gazete yazısında eğitim bürokrasisini, Amerikan danışmanlarına boyun eğmeyi ve devlet okullarının Türkiye'deki pek çok köy ve kent yoksulunu etkin biçimde dışlamasını eleştirir.[26]

[23] Nurettin Topçu, *Yarınki Türkiye*, İstanbul: Yağmur Yay., 1961, s. 9

[24] Nurettin Topçu, *Var Olmak*, İstanbul: Hareket Yay., 1965, s. 17 vd.

[25] Mahmut Makal'ın Türkiye'nin doğusundaki köylerin hayat şartlarını ve eğitim düzenini protesto eden kitapları için bk.: *Bu Ne Biçim Ülke?*, İstanbul: Öncü Kitabevi, 1968; *Kokmuş Bir Düzende*, Ankara: Bizim Köy Yayınları, 1970; *Yer Altında Bir Anadolu*, Ankara: Başak Yay., 1968; ve *Zulüm Makinası: Öğretmen Kıyımı*, İstanbul: May Yay., 1969.



Son Demirel hükümetinin askerler tarafından düşürülmesinin amaçlarından birisi şüphesiz bu ihtilafın neden olduğu şiddetin azaltılmasıdır. Şimdi muhtemelen eğitim reformuna ciddi teşebbüsler olacaktır. Yeni koalisyonun birleşimi düşünüldüğünde muhtemelen Turhan ve Topçu'nun görüşlerinden ziyade Baltacıoğlu ve Tonguç'un görüşlerine eğilim göstereceklerdir. Ancak Türk eğitim düşüncesini yüzyıl boyunca kesintiye uğratan ve canlı bir şekilde devam eden Müslüman idealizmi ve laik pozitivizm arasındaki gerilim hâlâ sürmektedir.

Çağdaş sorun, Müslüman sözcülerin hızlı sosyal ve ekonomik gelişime katkıda bulunacak eğitim programları tasarlayıp tasarlayamayacaklarıdır. Eğer planları aynı zamanda İslâm geleneklerine saygı duyarak bunu yapacaksa birçok Türk'e hitap edeceklerdir. Aynı şekilde, eğer laik ilericiler programlarını Türkiye'nin muhafazakâr Müslümanlarının çoğunluğuna kabul ettirebilecekleri şekilde planlarlarsa, geleceğin okullarını biçimlendirebilirler. Her iki durumda da, iki ucu yüzleşmeye doğru çeken fark edilir bir eğilim vardır. Onlar olabildiğince açık olmalı ki aynı dinamikler iki grubun kuramcılarını muhaliflerinin görüşünü dikkatlice düşünmeleri için rehberlik edebilsin. Bu, daha sonra her grubun endişelerinde bir derece uzlaşmaya yol açacak ve modern Türk eğitiminin kalıcı olarak iyileşmesini sağlayabilecektir.

[26] Sosyalist öğretmenlerin talep ettiği *Devrimci Eğitim Şurası*'nda beyan edilen reformlar. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen Eğitim Şuralarına karşıt olarak düzenlenen bu toplantıda Fakir Baykurt baş konuşmacılardan biriydi.

II. BÖLÜM

# OSMANLI AYDINLARINDA EĞİTİM DÜŞÜNCESİ

## Osmanlıcadan Çevrim Yazı Makaleler

Ahmed Hikmet Müftüoğlu

# I

# ON BİRİNCİ ASR-I HİCRİDE TÜRK MENÂBİ'-İ İRFANI (1)*

[625] Osmanlı Türkleri, tarihinde Hicri on birinci asrın nısf-ı evveli intizam ve istila devirlerinin nihayeti, teşdit ve tevkif zamanlarının bidâyetidir. Nısf-ı ahiri ise ayak takımının başa geçmesinden dolayı kuvve-i fikriye ve idâriyenin sükût-ı avânıdır.

Devletin tarih-i teşekkülü olan [1]299 senesinden 1000/1591 tarihine kadar geçen üç yüz seneyi mütecaviz bir zaman süreden harb-i mahşerînin akıbeti, sükûn cenneti yerine herc ü merc duzâh olmuştur.

Denilebilir ki üç yüz yıl mütemadiyen genişleyen vatan sahasının garbındaki, şarkındaki, şimalindeki, cenubundaki kavimleri kovmak, kovalamak için serhadden serhadde durmaksı-

* Müftüoğlu Ahmed Hikmet, "On Birinci Asr-ı Hicri'de Türk Menâbi-i İrfanı", *Mihrâb*, 1340/1924, S. 19-20, s. 625-633.

zın seğirten, erişen millet didişmekten, boğuşmaktan yorulmuş ve yıpranmıştı. Fakat yine garp hududumuz din düşmanları, şark serhadlerimiz Türk düşmanları ile muhat idi. Kal'alarda miktar-ı mahdut muhafızlarla, yurdumuzun kapılarını bekleyen uç beyleri kan ve ateş içinde yüzüyorlardı.

Özi (Dinyeper), Turla (Dinyester) ve Tuna suları Türk kanıyla bulanıyor, Macar, Leh, Bucak (Besarabya), Kafkasya ve Kerbelâ yaylalarında yeniçeri naraları ulanıyordu. Onuncu ve on birinci asırda Türk saldırışlarından, Tatar akınlarından bu hâliyle bu badiyelere üşüşen ve düşen gazi ve şehit kemiklerinden arş-peymâ barular, burçlar yapılabilirdi, yapılmadı.

Bu hengâme-i medîd-i kıyametten elimizde bugün, Macar ganaîminden iki şamdan kaldı ki, Ayasofya Camii muhtedisinde ervâh-ı şühedâ için hazin ve gamkîn yanan iki kandil hizmetini görüyor. İşte o kadar !...

[626] Nefî bu sıralarda 17 yaşında bir çocuğa, II. Osman'a:

*Aferin ey rüzgârın şehsuvar safderî!*
*Arşa as şimden geru tiğ-i serya cevheri!*

Kaside-i mutantana ve müdebdebesini söylüyordu.

Bu tiğ-i ecel-i arşa asılmadan evvel başkalarının ellerinde Madehk'te, Memduhk'te hayat-ı riştelerini kesmişti.

Bu asrın mühim kısmı, çocuklarla büyük hükümdarların idâresinde tebah oldu. Ahmed-i Evvel 14, Osman-ı Sâni 13, Murad-ı Râbi' 11, Mehmed-i Râbi' 7 yaşında[1] padişah olmuş-

[1] Mehmed-i Râbi validesi Turhan Sultan daima vakur, muhîb ve ciddi olmasını ve Sadrazamı korkutmasını tembih ederdi. Hilkaten hoppa ve sath-i nazar olan 4. Mehmed ninesinin bu 'korkutmak' ihtarını harfiyen tatbik etmek istemiş. Bir gün Topkapı Sarayı'nda has odanın karşısındaki sünnet odasının kapısının arkasına saklanarak, bi'l-intizam çağırttığı sadrazam Kara Murat Paşa içeri girince, 'puuuuaaaa' diye kapı arkasından fırlamış. Ve ihtiyar vezirin 'ne var sultanım' sual-i hayretine çocuk, 'anam seni korkutmamı tembih etmişti' cevabını vermişti.



lardı. Mustafa ve İbrahim ise iki bîçare idi. Haddizatında çocukların zaman-ı tufûliyeti ve diğerlerinin devr-i saltanatı kadınlar ve darüssaâde ağaları vesayetinde geçmişti.

Kâh bu çocukların ellerinde oyuncak olan vatan, kırılmış ve parçalanmış ve kâh haremle harem ağaları yüzünden millete rahat haram olmuştu. Harem ve harem ağaları ekseriyetle ecnebi ve zenci ve bunların sahabet-dideleri ise memlekete yabancı idiler. Türk Saltanatını idâre için zekâ değil, riyâ lâzım idi. Bu sebepten civan-merd olan Türkler devlet kapısından uzak kalıyorlar ve yalnız harp meydanlarında şehit oluyorlardı.

Şarkta bitmek bilmeyen İran cengi, garpta on beş sene süren Nemçe, Macar, Eflak, Boğdan ve Lehistan muharebesi, dâhilde Celaliler belâsı, merkezde kadızâdelerin bidat davası ve her sınıf memur ve her sınıf halk arasındaki rekabet ve fesat iptilâsı şehirlide köylüde refah ve huzur bırakmamıştı.

Bu devirde iki kuvvet vardı: Biri asker ile ulema ve vüzera, diğeri saray ve kurenâ idi. Kitle-i millet dâhili hesap edilmezdi. Bu iki nevi icra altında birindeki kuvvet ve vahşet bazen diğerindeki rikkat ve necabete galebe eder. Bazen birinciler kahhar, ikinciler cebbar olur. [627] Her iki taraf da hilekâr kesilirdi. Bir tarafta ihtiras ve iğvâ, diğer tarafta gaflet ü a'mâ zavallı milleti ezer, öğütürdü.

Vüzarâ, ulemâ, yeniçeri ağaları menfaatleri için askeri galeyana getirir, saraya hücum ettirir, mütegallibe valiler ahâlîyi isyana sevk eder, serdarlara kırdırırlardı. Bu kargaşalıkta, devlet daima hariç ile de cidal içinde idi. Harpte şehit olanlarla, isyanda kırılanlar adetçe hemen müsavi idiler. Her tarafta ateş ve demir her tarafta zulüm ve ölüm!...

Bu devirde mâder-i vatanın doğan evladından ziyade ölen oğulları vardı.

Bu dehşet ve vahşet arasında terakkiyât-ı fikriye ve mülkiye durmuştu. Memleketi idâre edenler arasındaki rekabet mütemadiyen kendi emeğiyle geçinen halk tabakasını perişan ediyordu. Rical-i mülkiye askere düşman, askerler de ulemâdan

müteneffir, ulema herkese muhalif, hattâ yayalar atlılara hasm-ı can idiler.

Çocuklar büyükleri, kadınlar erkekleri, cahiller âlimleri idâre ediyordu. Dillerde intizam vaatlerinden ziyade intikam vaatleri dolaşıyordu. Münevver geçinenler mutlaka ya saraya veya bir devletliye çatarak temin-i refah ederler ve fazl u irfana dalkavukluğun mülevvin ve mütelevvin libasını giydirmeye mecbur olurlardı. Kâtip Çelebi, Okçuzâde gibi ilm için âlim olanlar ender idi. Artık Sadrazamlar sahib-i devlet, şeyhülislâmlar veliyyü'lenâm, kızlarağaları ricâl-i hükümet ve vezir-i a'zamlarla hem-menzilet olmuşlardı.

Bulgar, Sırp, Rum, Hırvat, Rus, Ermeni, Arnavut devşirme çocukları, acemi oğlanları, mütefessih ağa, paşa kapılarında müteşevviş yeniçeri ocaklarında yetişerek, gelişerek ne aile ne vatan duygusu, ne din ne namus kaygısı beslemeyen birer canavar kesilirler ve halis Türkün başına bela olurlardı.

Müderrislik, kazaskerlik birer pâye-i ilmiye değil, birer rütbe-i resmiye idi. Padişahlar ve vezir-i a'zamlar, valiler katledecekleri masumlar için Şeyhülislâmlardan, müftülerden fetvalar alırlardı.

Köprülü Mehmet Paşa altı sene Sadaretten sonra Edirne'de doksan yaşında vefat etmiş ve yerine vasiyeti üzerine yirmi yedi yaşındaki oğlu Fazıl Ahmed Paşa geçmişti (1075/1664-65).

[628] Dördüncü Sultan Mehmet, bir gün huzurda bulunan Şeyhülislâm Bursalı Mehmed Efendi ile Köprülü'nün hidemâtında ve oğlunun makâm-ı Sadarete intihabı isabetinden bahsetti. Şeyhülislâm:

"Fazıl Ahmed Paşa henüz gençtir. Fakat fatin ve sadıktır. İnşallah mülk-ü millete babasının gittiği kabil-i yoldan gitmeyerek hüsn-i hizmet eder" dedi.

Avcı Sultan Mehmet Şeyhülislâm'ın bu telmihini izah ettirmek istedi. Halife-i İslâm ile, müftiyü'lenâm arasında şöyle bir muhavere geçti:

-Kanlı yol dediğiniz hangi yoldur?



-Merhum altı senelik Sadaretinde nahak yere otuz bin bîgünahı boğdurdu ve kestirdi.

-Bu günahsızları hod be hod mu katlettirdi? Sizden fetva istemedi mi?

- Evet istedi.

-Neden verdiniz?

-Korkumdan verdim.

-Sadrazamdan korktunuz da Allah'tan korkmadınız mı?[2]

Denilebilir ki, evâilde bir iftira veya bir kin uğruna haksız idamların mesuliyeti ve vebali, padişahlardan, vezir-i a'zamlardan ziyade müftülere terettüb etmektedir.

Bu devirde ekseri münevverlerin endişeleri din ü millete hizmet değil, cebr-i menfaat... ve meşgaleleri kayd-ı ma'lûmâttan ziyade sayd-i kafiye veya gasb-ı rütbe idi.

Geçen asrın sonlarında (962/1555) Halep'ten kahve ve bu asrın bidâyetinde[3] İngiltere'den tütün geldi. Bu sayede büyük şehirlerde kahvehaneler açılarak, Sultan Süleyman-ı Kanunî zamanından beri yasağına, mesâına mütemadiyen hükümler ısdar edilen meyhanelere bir de kahvehaneler ilave edilmiş, kadehle fincan arasında tedricen tekellüfsüz cemiyet hayatı başlamıştır.

Osmanlı Devleti'nin teşekkülünden beri, hattâ ondan daha evvel Selçuklular zamanından kalma menâbi'i tahsil, resmî ve gayri resmî olmak üzere, ekseriya cami harimlerindeki ibtidâî mahalle mekteplerinden başka iki idi:

[629] *Tekke* ve *medrese*

Bu iki mektebe bilahare bir üçüncü ilave edildi: *Enderun.*

## 1.1. Tekke[ler]

Tekkelerde tefeyyüz gayri resmî ve gayri muntazam idi. Burada her müntesib, istidadına göre feyzyâb olurdu. Tekkede

---

[2] *Gülşen-i Maârif.*

[3] *Naima'ya* göre 1015/1606 ve *Peçevi'ye* nazaran 1007/1598.

kaselis(dalkavuk) ile müstefeyyiz arasında fark görülmez idi. Hangâhdaki mürşidden irfan-ı maddî, ilm-i dünyevî değil, irfan-ı nefs ve ilm-i ledün beklenirdi. Buna vasıl olmak da Yunan felasife-i kadimesinden Yamlihos'un nev Eflatunî denilen zâtü'l-vahiye, serr-i vahdete ait tetebbularının asr-ı ba'd asr-ı Araplara ve oradan İran tarikiyle Anadolu Türklerine 'tasavvuf' nam-ı mağribiyle geçen felsefeyi takip etmeye vabeste idi.

Tekkeler menşe-i itibariyle üçe ayrılabilir:

1. Bektaşî ve tevâbi' gibi Türk tekkeleri
2. Mevlevî ve tevâbi' gibi İran tekkeleri
3. Bedevî ve Rufa'î misillû Arap tekkeleri

Bu asırda en ziyade revaç bulan Bektaşî, Mevlevî ve Nakşibendî tarikat ve tekkeleri idi.

Bu feyz menba'larına 'ham' varan 'can'lar pişer, erir, erişir, inceleşirdi.

Bektaşi tekkeleri en ziyade askerin, Mevlevihaneler erbab-ı fikr ü kalemin ve Nakşibendî dergâhları memurînin feyzgâhları idi.

Burada lisan-ı tahsil Farisî idi.

Medrese ile tekke biri abus, diğeri beşûş iki üstad idi.

Medrese mütemadiyen cehennem ve nâr ile tehdit, tekke daima cennet-i didâr ile teselli ederdi. Biri her zaman nehî, diğeri ekseriyâ affederdi. Birinde vaid, diğerinde vaat galip idi. Biri Allah'ı Şedidü'l-'ikab, zâtü'l-İntikam ve Kahhar isimleri ile yâd ve diğeri ondan ya Latif, ya Gafûr, ya Rahîm tazarruları ile istimdat ederdi. Medrese için dünyada inhimak-ı aşk ve incizab-ı hüsn, meyl-i neşe, fikr-i mehâsin, tahsîl-i kam bütün haram idi. Tekke için aşk, şevk, nağme, raks tamam helâl idi. Hülâsa medrese yumruklar, tekke okşardı.

[630] Mehmed-i Râbi' saraya müdavim ressamlardan birine, berâ-yı latife, bir 'cennet' resmi yapmasını emreyler. Birkaç gün sonra musavver, ravzası, havz u kevseri, tûbası, mülk ü hurisiyle tasvir ettiği cennetin mutena bir köşesine müfti-i zaman Vâni Efendiyi oturmuş olarak tersim ve padişaha takdim



eder. Padişah kendisinin dahi dâr-ı na'imden hariç bırakıldığına alınarak:

–Cennete müftü efendiden başka girecek ehl-i İslâm bulunmadı mı? Diye sual etmesi üzerine ressam:

–Efendi-i dâiniz ile çömezleri her gün bi'l cümle ehl-i imanı cehenneme sürüp durduklarından ortada cennetlik kalmadı, demişti.

Bu menkıbecik medrese zihniyetini tamamıyla gösterir.

Post ile kürsü, şeyh ile vaiz, zamanımıza kadar mütemadiyen çarpışmışlardır. Kâh biri kâh diğeri mağlup, kah suhteler sürülmüş ve kâh tekkeler kapanmış olduğu hâlde bu dava sakin ve sakit bugüne kadar devam etmiştir.

Bu asrın nısf-ı ahiri nihayetlerinde zuhur eden kadızâdeler meselesi medresenin irticaına en büyük delildir.

1040/1630 tarihlerinde Birgivî Mehmed Efendi talebesinden Sultan Selim vaizi Kadızâde Mehmed Efendi ile Meşâyih-i Halvetiyeden Şeyh Abdülmecid Sivasî'nin temsil eyledikleri medrese ve tekkenin münazaaları hadd-ı ma'rufu tecavüz etmişti.

Tekkelerde kürsü vaizleri zemm edilir ve kürsülerde tekke şeyhlerine lânet okunurdu. Gayr-i makûl bid'at addiyle münâzi' fih olan mesâilin bazıları şunlardır:

1. Hakâyık-ı eşyadan bahseden ulûm-ı akliye ve riyaziyenin men'i tahsili.
2. Hızır Aleyhisselâmın hayatına iman.
3. Avaz-ı latif ile *Kur'an* tilavet etmek ve ezan ve ilahi okumak ve kamet getirmek.
4. Bazı tarik eshabı devr ve sema gibi raksa benzer hareketten men' olunmak.
5. Savt-ı bülend ile tasliye ve tarziyeye cevaz verilmemek.
6. Tütün ve kahve vesâir mükeyfât tahrim kılınmak.
7. Hazret-i Resul-i Ekrem Sallallahüaleyhivesellemin ebeveyni bahsi.
8. [631] Firavunun imanı ile vefat edip etmediği bahsi.

9. Yezid'e lânet caiz olup olmadığı.
10. Bid'atlara cevaz verilip verilmemek.
11. Ziyaret-i kubûrun cevaz ve adem-i cevazı.
12. Şeyh Muhyiddin-i Arabî'nin tekfir veya tekrimi bahsi
13. Nafile ve leyle-i Regâib ve Berat ve Kadir namazlarının cemaatle kılınıp kılınmaması.
14. Büyüklerin el, ayak ve eteklerini öpmenin ve selâm alırken eğilmenin cevaz veya men'i
15. Emr-i bil ma'ruf nehy-i ani'-l-münker bahsi.
16. Rüşvet bahsi.

Bu bahislerin hâlli senelerce ta Köprülüzâde Mehmed Paşa'nın Sadaretine kadar devam etmiş ve nihayet 1066/1655 senesi Zilhiccesinin sekizinci Cuma günü Sultan Mehmed Camii'nde Cuma namazı eda olunurken müezzinle mahfelde ni'met-i risaletpenâhiyi usûl ve nağme ile tegânni ettikleri sırada kadızâde taraftarları müezzinleri susturmaya kalkışarak büyük bir arbede zuhura gelmiş ve bu vak'adan asabileşen medrese uleması ahâlîyi teşvik ile isyan çıkararak dinî ve içtimâi bi'l-cümle bidatların ilgası ve Selâtîn camilerdeki ikişer minareden birer tanesinin hedmî ve mülkün her tarafında mevcut tekkelerin yıktırılmasıyla beraber buralarda intişar eden fukara ve dervişana tecdîd-i iman ettirilmesi zımmında etrafa tasallut etmek için Fatih Camii'nde beş on bin baldırı çıplak toplanarak saraya hücum etmek üzere iken Köprülü'nün tedbiri ile cemiyetleri dağıtılmış ve Kadızâde avânesi Kıbrıs'a nef' edilmiştir.[4]

Bu sûretle milletin feyz-i fıtrisine ve terakkisine sed çekmek ehemmiyetini haiz olan medresenin saye-i kuvvetini bir dereceye kadar tekke kesrediyordu. Çünkü medresenin koynundaki kitaba mukabil tekkenin elinde kalem vardı. Şiir ve inşâ hemen tekkegâhlara mahsus gibiydi. Medreselerde yalnız kitap okunur, yazı yazılmazdı. Şiir-i kadimimizi dolduran zâhid, vâiz, salûs, huttab ve serzenişleri dergâhın medreseden birer intikamı idi.

[4] *Naima*, C. 6.



*Sana her meclisinde söylerim, sen mülzim olamazsın*
*Değil kürsüye vaiz! Arşa çıksan adam olmazsın.*

Sabit. [632]

*Zahid, ol sıklet ile uçmağa hazırlanma,*
*Çıkar ol cübbe ve destârı biraz heft bul!*

Bâkî.

Hakaretleri bu intikamın en bariz hulasâ-i münâferetidir. Tekkelerin en feyyâzı Mevlevîhâne ve feyzin üstadı mesnevînâme idi. Pek fasih bir Farisî lisanı ile yazılmayan kitab-ı Mesnevî pek derin ahlâkıyâtı, ilâhiyâtı, hikemiyâtı cami' idi. Bu kitabı okumak anlamak için, birçok şeyleri tahsil etmek lâzımdı. Bu hâli mesnevîhanların tenvirine, tecrübeye sebep oluyordu.

Tekkelerde aşçıdan, işçiden, müride, mürşide kadar elh-i dil olmak, ehl-i hâl olmak, ehl-i yakîn olmak, nihayet ehlullah olmak için daima çalışmak, daima kesb-i feyz eylemek elzem idi. Bu hâl medreselerin abus ve meftur ettiği nasiye-i İslâmiyet'e biraz ıtr-ı ibtisam, tehdit naraları ile tıkadığı sımah-ı imana bir iki nağme-i nevaziş serpiyordu.

Pek tabiîdir ki fıtrat-ı beşerin müncezib olduğu nağme ve rayihadan mest olan medrese terbiyetgerdeleri dahi zuhur ettiler. İstisnalar bu güruhun erbâb-ı asaletinden veya sivrilmiş eshâb-ı fetânetinden idiler. Şeyhülislâm Bahâi, Yahya ve Karaçelebizâde Abdülaziz ve Kadıasker Bâkî Efendiler bu perde-i siyah gafleti yırtan keskin zekâlardan idiler.

Bu asırda tekkeler şiir ve musikî ve ma'nevî hünerlerin hamisi olduğu gibi, medreselerde mimarlık, tıb, riyaziyât misillû fünûn-ı maddiyenin menabi'i idi.

Kemâl-i teessüfle şurası da itiraf olunmak lâzımdır ki, Türklere ve Türkçemize inceliği ve şiir ve musikî gibi hünerleri telkin eden tekkeler, edebiyatımızın en derin bir yarası kıyamete kadar silinmeyecek en siyah bir lekesi olan 'hatt u mahbûb' rezaletini İran'dan alarak 'tasavvuf' enbubesiyle şiirimize ve

daha doğrusu nazmımıza –neşirde nispeten bu çirkinlik yoktur– aşılamaya sebep olmuştur. Tasavvuf bornozuna bürünen mübalâtsız şairlerin faziyh ve gayr-i tabii efkâr ve hayâlâtı nezih edebiyatımıza ithâl etmişlerdir. Hâlbuki bu küstahlıklarda tasavvuftan eser aramak abes ve günahtır. Bu yüzden eski edebiyatımız, erkeklere has bir hüner olmuş ve kadınlar bundan bi't-tâbi uzak kalmışlardır. Onun için akvâm-ı cihan içinde bugün edebiyât-ı kadimesinden en az behredâr olan kadınlar, Türk kadınlarıdır.

[633] Medrese dahi ahlâk cihetiyle bîşaibe değilse de, 'takiyye' hasebiyle, kebâiri mahfî tutmak, o mesleğin adâbından addedildiğinden kisve-i ulemâ bir sütre-i uyûb hizmetini görmüştür.

Medrese ile tekke arasındaki bu ihtilaf-ı telâkkî ve terbiyeden dolayı o zaman da halk 'vahdet-i hiss ü nazar' vücut bulamamış, tekkenin tertibgerdeleri olan zarif ve mütevazı, sıhhî, halîm bir kitle mukabilesinde medresenin yetiştirdiği haşin, cidalci, imsakkâr, maddî bir zümre-i nâs teşekkül ve bu zamana kadar devam eylemiştir.

Ahmed Hikmet Müftüoğlu

I

# On Birinci Asr-ı Hicride Türk Menâbi'-i İrfanı (2)*

## 2.1. Medreseler

[715] Medrese, ilmiye denilen münevver zümrenin menşeidir. Mensubiyetini ekseriyetle, 'zi ulemâ' tesmiye edilen sarık ve cübbe ve şalvar iktisa ederler.

Medreseden icazet alanların yalnız ulûm-ı dinîye mütehassısı olduklarını zannetmek abestir. Medreseler eski zamanın Darülfünûnları olduğu cihetle burada her nev'i mütedavil ilimler tedris edilirdi. Medreselerin tedrisâtını on birinci asırda dört fakülteye ayırmak mümkündür.

1. Ulûm-ı diniye ve felsefe-i diniye (Kelam).

---

* Müftüoğlu Ahmed Hikmet, "On Birinci Asr-ı Hicride Türk Menâbi-i İrfanı", *Mihrâb*, 1 Teşrîn-i Evvel 1340 / 1 Aralık 1924, S. 21-22, s. 715-724.

2. Hukuk, Fıkıh.

3. Edebiyat (Edebiyat-ı Arabîye).

4. Fenn (Tıb, Riyaziyât, Heyet). Evâilde hukuk-ı şahsiye ve hukuk-ı ceza tamamıyla *Kur'an*, Hadis, Kıyas-ı fukuha ve icmâ ümmetten istimbât olunan usûl ve kavâide göre fasl edildiğinden hukuk-ı İslâmiye kavâid-i diniye ile mümtezic olmakla, 'fıkıh' namını alan eski hukukşinaslarımızın vâsi' ma'lûmât-ı diniye sahibi olmaları tabiî addedilmiştir.

Ulûm-ı diniyede ihtisas peyda edenler, Ulûm-ı diniye müderrisi, imam, kürsü şeyhi, hatip, müezzin ve kayyum ve Edebiyât-ı Arabîyede behredâr olanlar bu şu'be-i ma'lûmâta ait Anadolu ve Rumeli'nde muhtelif medreselerdeki kürsülerde müderris veya bâb-ı fetvâda kâtib olurlardı.

Esasen tayy-ı derecât-ı medâris eyleyenler aynı zamanda Diniyyât ve Arabîyyât ve fıkıhta dahi iktisâb-ı ma'lumât edeceklerinden cihet-i ihtisasa vukûf-ı tahsil eyleyenler hatib veya kürsü şeyhi dahi olabilirlerdi.

Süleymaniye Camii avlusundaki Darü't-tıb medresesine girmeye muvaffak olabilenler ile Süleymaniye Medresesi'nde ikmâl-i tahsil edenler Tebabet, Riyaziyât, Hey'et ve Coğrafyada ihtisas peyda ederlerdi.

[716] Kanunî devrinde hudûd-ı vatan şark ve garpta tevsi' etmekte Asya'da ve Avrupa'da Osmanlı askerleri saltanat merkezinden uzaklaşmakta olduklarından ordularımızla beraber fazla miktarda tabib cerrah ve mühendis gibi, sıhhî ve umranî fenn erbâbına ehemmiyet verilmeye başlanmış ve bunun için Süleymaniye Medreselerinde tebabet ve fünûn tahsiline itina olunmuştur. Süleymaniye Camii civarında olduğu gibi, Ahmed-i Evvel tarafından bir de Sultan Ahmed İmareti yanında bir ikinci Darüşşifa inşâ edilmiştir. Vaktiyle Türkiye'de ulemanın refahına Almanya ve İngiltere'den ziyade ehemmiyet verilmekte olunduğundan[1] o zamanki Avrupa'ya nispeten Türkiye'de İslâmiyette dînen memnu' olan tasvir ve gölgeli sanayi-i nahtiye (heykeltıraşlık)'tan ma'ada bi'l-cümle ulûm ve fünûn ve sanayi' terakki eylemişti.

[1] *Hammer*, C. 17, zeyl, s. 31.



Hukuk ve fıkıhta ihtisas peyda edenler, âtide görüleceği vechile tahsillerinin derecesine göre kadı, müftü, müderris, kazasker ve Şeyhülislâm olurlardı.

Tekkelerde mütedâvil Farisîye mukabil medreselerde resmî tahsil lisanı Arapça idi.

Anadolu'da Osmanlılar tarafından ilk medrese, akib-i fetihte Orhan Gazi tarafından İznik'te zapt olunan kilise civarında, manastır binasında tesis ve yakınına imaret ve misafirhane inşâ kılınmıştır.

Bu medresenin ilk müderrisi, Şeyh Sadreddin Konevî müritlerinden Şeyh Davûd-ı Kayserî ve ba'de Çandarlı Halil'in kâim(kayın) pederi Molla Taceddin Kürdî ve bunun vefatında Kara Hoca lakabıyla maruf Alaaddin Esved müderris olmuşlardır.

Selçukîler ve sair tavâif-i mülûk tarafından Anadolu'da medreseler inşâ olunduğu şüphesizdir. Adana ve Konya'da ve bilâd-ı sairede bu medreselerden elyevm bâki kalanlar pek çoktur.

İstanbul'da medrese tahsili Fatih zamanında başlamış ve Kanunî devrinde mertebe-i kemâle vasıl olmuştur. İkinci Sultan Mehmed ve Birinci Sultan Süleyman, bu iki büyük hükümdar yeni Türk vatanını bir taraftan fikren terfi ve diğer taraftan mülken tevsî' eylemişler, milletin hem bâzusunu ve hem dimağını takviye buyurmuşlardır. Kışlalar ile beraber medreselerle aynı zamanda feyzyâb olmuş ve iki ordu birden seferber hâline gelmiştir. Fikir ordusu ve silah ordusu, [717] kışlaların pîş ü pesinde inşâ olunan medreselerin yardımıyla on birinci asr-ı hicriye kadar Türk ordusu Avrupa'nın en münevver, en muntazam ve bi'n-netice en kuvvetli askeriyesi idi.

Bugün bile Fatih ve Süleymaniye Camilerinin etrafını dâiren-medar ihata eden müteaddid medreselerin vüs'at ve kesretine bakanlar bu iki cihangirin türbeleri önünde eğilmekte nâ-

çar kalırlar. Bu iki padişah iki üç asır milletin abâ ü irfânı addedilmiştir.

Dersaâdet'te ilk tesis edilen Darülfeyz 'Tabhâne' medresesi olup, Fatih'in binagerdesidir. Resm-i küşadında, ebu'l-feth kisve-i ulemayı labis olarak beraberinde Vezir-i Azam Mahmud Paşa[2] ve Şeyhülislâm Fahreddin Acemî[3] ile sair vüzerâ ve ümerâ olduğu hâlde hazır bulunmuşlardır.

Molla Hüsrev[4] ile Türkistan'dan celbedilen Ali Kuşçu[5] bu medresenin ilk müderrislerindendir.

Fatih, Eyüb'de ellili ve Ayasofya'da altmışlı medreseleri dahi bina etmiştir.

On birinci asırda mevcut medârisin derecâtı bervechi âti idi:

1. İbtidâ-i haric (nam-ı diğeri kırklı hariç).
2. Hareket-i hâric.

[718] 3. İbtidai dâhil (nam-ı diğer ellili dâhil)

[2] Namına izafetle yâd olunan mahalle ile cami ve çarşısının bânisi.

[3] Devlet-i Osmaniye'de ikinci Şeyhülislâmdır. İran'dan gelmiştir. Fazıl, Hurufi taraftarlarından birkaç kişiyi ilhadlarından dolayı katl ettirdikten sonra naaşlarını yaktırmış ve ateşi bizzat üflerken sakalını tutuşturmuştur.

[4] Molla Hüsrev Mehmed Efendi devletin üçüncü Şeyhülislâmıdır. Pederi Feramerz mühtedidir. Rum veya Fransız olduğu muhtelif feyhtir. Lisan-ı Arap'ta birçok âsâr-ı diniye ve edebiyesi vardır. İstanbul'da ve Bursa'da bir hayli cami ve medrese bina ettirmiştir. Fatih kendisine "zamanın Ebu Hanife'sidir" derdi. Bursa'da kendi medresesi haziresinde medfundur.

[5] Alaaddin Ali Kuşçu bin Mehmed. Pederi meşhur Uluğ Bey'in bendelerinden ve kendisi dahi doğancısı idi. Semerkant ulemâsından zamanının ulûmunu ve Uluğ Bey'den Riyaziyât ve hey'eti tahsil etmiştir. Uluğ Bey'in Semerkant'ta inşa ettirdiği rasathaneyi ikmâle memur olmuştur. Efendisinin vefatından sonra Uzun Hasan'ın yanına gelmiş ve oradan sefaretle İstanbul'a azimet ve ifâ-yı vazifeden sonra Azerbaycan'a avdet eylemiş ve oradan kemâl-i tevkir ile Fatih tarafından İstanbul'a davet edilmiştir. Hey'ete ve Edebiyât-ı Arabiyeye ve Dîniyeye ait müteaddid âsârı vardır. Eyüp'te medfundur.



4. Hareket dâhil
5. Musile-i Sahn[6]
6. Sahn-ı seman[7]
7. İbtidai altmışlı
8. Hareket altmışlı
9. Mûsile-i Süleymaniye
10. Hâmise-i Süleymaniye[8]
11. Süleymaniye
12. Darü'l-Hadis.

Bunlardan ma'ada bir tıb medresesi ile bir de darüşşifa mevcut idi.

Bu medreselerde kürsi-i tedris olan müderrislere ehemmiyetlerine göre yirmiden altmış akçeye kadar tahsisat verildiğinden medreseler bilahare kırklı, ellili, altmışlı diye yâd edilirken müderrislerin tahsisatının derecesi telmih olunurdu.

Kavâid-i dinîye müderrisleri yirmi, bedi' ve beyan müderrisleri otuz, fıkıh kırk, hadis elli ve tefsir medreseleri altmış akçe tahsisat alırlardı.

Bir tâlib evvelemirde, ulemadan bir zatın rahle-i tedrisinden istifazaya başlar. Burada 'ibtidâi ve hareket-i hâric' derslerini görürdü. Bu ma'lûmât-ı din lisanı olan Arapça'nın Sarf ve Nahvinden ibaret idi. Bu medreseler bir nevi rüşdiye mektepleri makamında idi. Hariç medreseleri üç sınıf üzerine tertip olunup birinci sınıfta:

Telhis ile miftahın sair haşiyeleri, ikinci sınıfta: Muvakıf, üçüncü sınıfta: Hidâye metinleri okunurdu.

[6] Sahn, Süleymaniye Medreselerine i'dâd ve isâl eylediği için musile denilmiştir.

[7] Sahn denilmesi mezunlarının sahne-i harbe ekseriyetle memur edilmelerinden ve Seman tesmiyesi Fatih Camii'nin iki tarafında kâin kagir medreselerin sekiz adet olmasından münbaistir.

[8] Beş medreseden ibaret olduğundan Hâmis veya Hâmise-i Süleymaniye namı verilmiştir.

[719] Talebe hariç derslerini ikmâl ettikten sonra, "İbtidâî-ve hareketi dâhil" medreselerine, medreselerinin şehadet ve delaletleriyle mi'ad-ı maiyetinde terfî ederlerdi. İbtidai dâhil veyahut ellili medresesi, İstanbul'da Sultan Bayezid Cami harimindedir.

Dâhil veya ellili medreselerde üç sınıfa ayrılır.

Birinci sınıfta: Hidâye Haşiyeleri,

İkincide: Sahîh ve telvîh,

Üçüncüde: Keşşâf ve Beyzâvî tedris edilirdi.

Bu medreseler yalnız Payitahta münhasır değildi. Edirne, Bursa ve Konya da dahi bu derecede medreseler mevcut idi. Bu müessesât-ı ilmiye ekseriyetle şehzâdeler, validesultanlar, namdar vezirler tarafından bina edilmişti. Ellili medreselerinde tedrîs eden tâlibata –İran'ı takliden– danişment unvanı verilirdi. Dâhil medreselerinden bilâ imtihan mülazemet rü'usuyla çıkanlar müderris veya Mısır, Şam, Halep, Mekke, Medine Kadıları maiyetlerinde yirmi beş akçe ile yedi sene naib sıfatıyla mülâzemet ederlerdi. Yeniden kadı olamazlardı. Yedi sene mülâzemetten sonra yine Arap bilâdında elli akçelik kadılığa geçerlerdi. Kadılık, müddeti bidâyette üç sene iken on birinci asrın ortasında iki seneye tenzil edildi. Bu asrın sonunda, memurlar çoğalınca memuriyetler de tezebzübe uğradı. Üç ayda tebdil edilen kadılar görüldü. Bir danişment mülâzım olunca sicil-i devlete kayd olunurdu.

Mülazemet tarikiyle kadılığa razı olmayıp tahsîl-i âliyeye devam etmek isteyenler hareket-i dâhil itmam imtihanlarını vererek mülazemet rü'usuyla 'mûsîle-i sahn' medreselerine dâhil olurlardı.

Bu mertebeye vasıl olan danişmentler bu medreselerde:

Miftahü'l-ulûm- Siraceddin Ebu Ya'kub Yusuf bin Ebu Muhammed'in (Vefatı: H 679/1280),

Telhisü'l-Miftah- Muhammed Celaleddin bin Abdurrahman el-Kazvinî'nin (Vefatı: H 739/1338),



Tecrîdü'l-Kelâm- Nâsırüddin ebu Cafer Muhammed bin Muhamedü'd-Tûsî'nin (Vefatı: H 672/1273),

Muvâkıfü'l-Kelâm- Adaleddin Abdurrahman İbn-i Ahmed'in (Vefatı: H 759/1357),

Akâidü'n-Nesefî- Nesefî'nin (Vefatı: H 537/1142),

[720] Menârü'l-Envâr- Ebu'l-Berekât Abdullah bin Ahmedü'n-Nesefî'nin (Vefatı: H 710/1310),

Akâidü'l-'azdî- Azdaddin

*Fıkıh*: Hidâye, Vikâye, Kudurî.

*Hadis*: Es-Sahîh- Buhârî'nin Et-Telfîk,- Sahîh Şerhi.

*Tefsir*: Keşşaf min Hakikatü't-tenzîl- Zemahşerî'nin (Vefâtı: H 538/1162), Envârü't-tenzîl ve Esrarü't-tevîl fi't-tefsîr- Beydavî'nin (Vefatı: H 685/1286).

Gibi resâil okutulurdu. Selim-i irfanın bu derecesine erişen danişment artık pişmiş ve Arap lisanını tefehhüm ve tahrirde (tekellümde değil) gereği gibi mümarese ve edebiyat-ı Arabîyede behre peydâ ederek zekâ ve irfanı nispetinde telif-i asâra muktedir olacak bir hâle gelmiştir. Arabîye bu mertebe sahip olan bir danişment istidat ve irfanına göre, ana lisanı olan Türkçeyi ve dilimizin süsü itibar edilen Farisîyi dahi tedris ve selis ü nesih yazılarını temeşk için bazı hususi muallimlere ve tekkelere mülazemet ede ede tekâmül yolunu bulurdu.

Medreselerin feyyâz zamanlarında dokuzuncu ve onuncu asırlarda talebenin, musîleden sahna vusül için edebiyata, akâide dair tıpkı asrî Darülfünûnlardaki 'tez' imtihanı gibi telifâta muvaffak olması lâzım idi.

Bu sûretle medreselerin hüsn-i nazarını celbe muvaffak olan 'danişment' Fatih Camii'nin iki tarafında kâin 'Sahn' tesmiye edilen sekiz medreseden birinde sahib-i 'hücre' olur, heybesini asar, kebesini atar, postunu serer, kitapları raflara sıralar, devâtı, kâğıtlarını kavukluğa yerleştirir. Kayd ü mâsivadan muarra cami, medrese ve imaret arasında tahsilini ikmâl ederdi. Medresenin dehlizlerinde veya arka bahçesindeki dut ve incir ağaçlarının altında iki ter sakallı danişment ellerinde Mutavvel

veya Dürrü'l-Muhtar kitapları olduğu hâlde, hulus-ı kalb ile 'ma'mer' kayıtlarını der-hatır ve 'seyciye-i' ihtarlarını keşf ederlerken, umman-ı ulûma gark olmuş gibi mest ü ma'rur göğüsleri kabarır ve böylece günler, haftalar, aylar hattâ yıllar biter ve geçer ve bunların tahsili bitmez ve tükenmezdi.

Ekserisi Anadolu ve Rumeli'nin köylü ve çiftçi evladından olan vatan-cüdâ, aile-cüdâ talebe, rızk-ı maddîsini imaretten ve gıda-yı manevîsini cami derslerinden azar azar [721] tedarik ve iktisab ederek, hayat-ı şebabını imsak ve mahrumiyet içinde geçirir ve yalnız derslerin tatil olduğu üç aylarda (Recep, Şa'ban, Ramazan) sıla vesilesiyle yaya olarak köyüne avdet ederken, yoluna tesadüf eden karyelerde ümmî ümmete erkân-ı dini ve namaz surelerini ve dualarını öğreterek ilminden hem vatandaşları, istifaza ve hem kendisi istifade ederdi. Bu sûretle –tabiri marûfiyle– cerr ettiği beş on akçe veya mangırı cebine ve beş on kıh tarhana ve bulguru heybesine atarak köyüne ulaşırdı.

Bayram ertesi gene köyden köye konarak, göçerek ve *Kur'an*'a neşr-i din ve şeriat ve mevrâna cerr-i erzak ve servet eyleyerek Fatih'teki hücresine avdet ederdi.

Eshab-ı hücrenin kıdemlileri medreselerinin müzakerecileri addedilip bunlara, 'mu'id' denilir idi.

Mu'id unvanını iktisap eden eski danişmentler, 'Sahn-ı Seman' medreselerinin arkalarında kâin tetimme medreselerindeki yeni çömezlere ders gösterirlerdi. Tetimmede sekiz hücre olup, her hücrede üçer kişi ikamet ederdi. Sekiz 'Sahn'ın sekiz tetimmesi olmasına göre, bu tetimmelerde cem'an 192 danişment ikamet ve tahsil ederdi. Bunların ayda on ikişer akçe maaşları ve imaretten çorba, pilav, et lokması ta'yinleri vardı.

Bu sekiz medreseye 'Sahn-ı Seman' denildiği gibi, 'Cennet-i seb' veya 'Heşt Behişt-i Ulûm' dahi tesmiye edilirdi.

Mûsile derslerini ikmâl edenler, bi'l imtihan 'Sahn'a ve bilahare altmışlı ibtida, ve hareket medreselerine irtika eylerler idi. Buralarda kelam ve usûl ve füru'da ta'mik ve tetkikat ile tefsir ve hadis tevsi'i ve ketb-i fıkhın bazılarını ikmâl edenler ve hey'



et ve hendeseden ve o zamanlar münkeşif olan coğrafî ma'lûmâttan dahi behredâr olurlardı.

Bu son üç derece medreselerin müderrislerine 'kudvetü'l-ulemâi'l-muhakkikîn' unvanı verilirdi.

Buralardan icâzet alanlar evvelâ Şam, Halep, Bağdat gibi Arap bilâdı kadılıklarına ve bilahare hüsn-i hizmeti görülenler Bursa, Edirne gibi iç illere nakl olunurlardı. Müderrisliği meslek ittihaz edenlerin mensup oldukları medreselerde ders okutmaları meşrut idi. Altmışlının mâfevkinde medreselerdeki tedrisât müntehâ-yı tahsil addedilirdi. Bu medreselerin müderrislerine 'Kibâr-ı müderrisîn' derlerdi.

[722] Kanunî medreselerinin tesisinden sonra Edebiyat-ı Arabîye ile Fıkıh ve Kelam gibi Ulûm-ı Şer'iye ve iktisâb edecekler, Fatih medrese ve tetimmeleri ile iktifa ve felsefe ve Riyaziyât ve Tebâbet tahsil eyleyecekleri Süleymaniye Medreselerine kadar irtikâ mecburiyetinde idiler.

O zamana göre bu medreseler fünûn-ı âliyede mütehassıs yetiştiren müesseseler addolunurdu. Mülâzımlardan müderrisliğe ve kadılığa kadar her paye sahibi on beşten, beş yüz akçeye yükselen vazifeye kesb-i istihkak ederlerdi.

Evâilde libası sade ve endişe-i ilimden gayri her kaygıdan azâde olan bir müderris yoldan geçse herkes ona tazimen çekilir ve güzergâhdaki kahvelerde oturanlar ayağa kalkarak hürmet gösterirlerdi.

'el-Ulemâ, verasetü'l-enbiyâ'* hadisi o zamanlar câ-yı tatbik bulurdu. Bilahare tarik-i ilimde hadm ü haşm ziyâdeleşince hürmet de zâil oldu. Her âlim son hocasına izafetle yâd olunurdu.

Menâsıb-ı ilmiye başlıca beş merhale idi:

1. Danişmentlik, 2. Mülazemet, 3. Müderrislik, 4. Mevleviyet, 5. Kazaskerlik. Kazasker olanlar, Meşihat-ı İslâmiyeye namzet olurlardı. 'Mahrec Mollası' en büyük müderris payesi idi.

Eshâb-u rü'us için üç terakki yolu vardır:

---

* Âlimler peygamberlerin varisleridirler.

1.Kazâ ve fetevâ, 2. Tedris, 3. Tedris mütemmimi olan vaizlik. Vaizlikte münteha Ayasofya kürsüsü idi.

İstanbul Kadısı ile Anadolu ve Rumeli Kazaskerleri siyasî encümenlere mecâlis-i vükelâya davet olunarak umûr-ı devlete müdahale ettirilirdi.

Perşembe günleri müderrisîn Şeyhülislâm Efendi ile görüşmeleri âdet olduğundan bugüne 'mülazemet günü' ıtlak olunurdu.

Şeyhülislâm Efendiyi ziyarete giden müderrisînden 'Sahn-ı Seman' ile onun mâfevki olanlar huzûr-ı müftiyü'l-enâma dâhil oluncaya kadar hususî bir intizar odasında arâm ederler ve mûsala-i sahn ile ondan aşağı derecedeki medreselerde müderris olanlar safta beklerlerdi. Bu resm-i kabule Darülhadis müderrisi riyaset ederdi.

[723] Fatih, medreselerini tesis ederken Sahn-ı Seman'a *Haşiye-i tecrid* gibi, *Şerh-i muvakıf* gibi asârın okunmasını meşrut kılmış iken on birinci asırda bu dersler 'felsefiyâttır' iddiasıyla men' olunarak yerlerine *Hidâye* gibi, *İkmâl* gibi birtakım kitaplar ikame edilmiştir.

Bilahare *Kadı Beyzâvî* okutan medreseler ölümle, rüûs imtihanı icrâ eden Şeyhülislâmlar azl ile teşâüm eylediklerinden her müderris *Kadı Beyzâvî* okutamaz ve her Şeyhülislâm usûlden olan imtihanlarda hazır bulunamaz olmuştu.[9]

990/1582 tarihinde Murad-ı Salis devrinde Galata Kulesi tamir olunarak rasathane ittihaz ve râsıtlığına Takiyyüddin-i Mısrî tayin edilmiş iken 'âlem-i gaybın ahvali cest ü cû olunamaz' safsatasıyla bu müessese ta'rizata uğramakla ilkâ edilmiştir.

Gitgide medreselerin isimleri mevcut ve cisimleri nabud olmaya, artık müderrislik bir pâye ve bir medreseden diğerine nakl dahi terfi rütbeden kinaye olmuştur.

[9] *Tarih-i Cevdet*'te senede bir defa icrâ olunan rüûs imtihanlarının tafsili ve hatta irâd olunan suallerin izahı münderiçtir.



1000/1591 tarihinden sonra, her maslahata hatır karışmakla ve her emirde müsamaha olunmakla[10] bir 'ilmiye zâdegânı' sınıfı zuhur etti. Bu sınıf mensubiyetini baba yuvasında ana kucağında rüûs ve mevleviyet alarak kesb-i rif'at edenler ve talebelikten yetişenler bekâr ocağında ve hasır ovasında meyus fazilet kalırlardı. Medreseden icâzet alanlara tevcih edilecek cihet bulunamadığından talihi yâver olanlar, o da nadiren, hâl-i atehlerinde bir mevki sahibi olurlardı.

Her rüûsun arpalığı, aylığı olduğundan çalışmadan yaşamak isteyen kişizâdelere mollazâdelere rüûslar tevcih edilirdi. Münasibi ilmiye eshabı katl ve müsadereden vareste olduklarından, vüzerâdan, vükelâdan ekserisi oğullarını bu mesleğe sevk ederlerdi.

Kadılar memuriyetlerine gidemeyip câhil naibler kullanırlar ve bunlar da ümmet-i Muhammed'in başına musallat olarak ihkâk-ı hakka bedel-i iskât-ı hakka ve idhâr-ı servet nâmest-i hakka çalışırlardı.

Tarik-i kazaya nispeten yine meslek tedrisinin hâli ehven idi. Müsmîr olmayan ulûm-ı Arabîye uğruna diz ve dirsek çürüten müderrisler ihtiyaca kâfi idi.

[724] Vaktiyle ulemâdan liyakati görülenler defterdarlıklara reisülküttaplığa tayin olunurlar ve hattâ içlerinde Köprülü Fazıl Paşa gibi vezir-i azamlığa irtikâ edenler bile bulunurdu. Fakat bu asrın nihayetlerine doğru devlet çarkının sair kısımları gibi meslek-i ilmî de bozuldu.

Medreselere devam eden danişmentler, umûmiyet itibariyle aslen Türk idiler. Mektep ma'lûmâtları nispetinde, naili refah olamayanlar aralarında:

*Bir hıren-mend Müslim olasın!*
*Cümle yarândan a'lim olasın!*
*Yine bir cübbe ile pîr olasın!*
*Yine de lâyık-ı tahkîr olasın!*

[10] *Tarih-i Cevdet*, C. 5, s. 174.

*Çeşm-i hasretle bakıp dünyaya,*
*İntizar eyliyesin ukbâya.*

Mealini vird ü zebân ederek nisyân-ı zaruret köşelerinde, kitap kurdu gibi münzevî yaşarlardı. Fakat ırklarının muktezası yine sabr-ı hamd ile ifâ-yı ömr eder ve câhil-i asalet erbabının beşiklerde tafra sahibi olmalarına ses çıkarmazlardı.

Fakat bu asrın nihayetlerine doğru medreseler, birer meşrık-ı irfan olmaktan çıkarak, kânun-ı fesat hâline geldi. Buralarda ilim ve fen yerine cehl-i taassup tahsil edilmeye başlandı. Tafsili evvelki makalede geçen Kadızâdeler isyanı gibi camilerin israf ve ihtişam adıyla iki minaresinden birini yıkmak, medreseden Riyaziyât ve Felsefeyi kaldırarak rasathaneyi ilka ettirmek, müstahsin bid'atlere mani' olmak gibi, fikirlerin ve ilmin terakkisine hail bir belâ-yı sail tehlikesini aldı. Bu sûretle halkın ikrahını celp ede ede bakımsızlıktan haylazlar ve yobazlarla dolan bu müesseseler kendiliğinden çökmeye başladı.

Ahmed Hikmet Müftüoğlu

I

# On Birinci Asr-ı Hicride Türk Menâbi'-i İrfanı (3)*

## 3.1. Enderun

[835] On birinci asırda teşnegâh-ı irfan için teskîn-i atş edecek üç menba'dan tekkelerden ve medreselerden, bundan evvelki nüshalarda ma'lûmât verilmişti. Bu makalede dahi vaktiyle üçüncü menba'ı tahsil olan 'Enderun'dan bahs edilecektir.

Lisanımızı teşkil eden Türkçe, Arabî, Farisî gibi üç esas için devletin bidâyet-i teşkilâtında üç menba'ı feyz tesis etmişti: Farisî zebanı tekkelere has ve Arapça medreselere mahsus olduğu gibi, Türkçe dahi Enderun'da tedris olunurdu. Onunla beraber din lisanı olan Arapça da ihmâl edilmezdi.

---

* Müftüoğlu Ahmed Hikmet, "On Birinci Asr-ı Hicri'de Türk Menâbi-i İrfanı", *Mihrâb*, 1 Kanun-ı Evvel 1340 / 1 Aralık 1924, S. 23, s. 835-845.

Saray hizmetlerine bir menşe' olmak itibarıyla Enderun'a tendürüst, vecih, bi'n-nisbe tahbîb genç esirler alınırdı. Bu ecnebi etfalden mühim bir kısmı vaktiyle devşirmelikten yetişip devlet hizmetinde terakki edenlerin akraba ve hemşehrilerinden veya Türk ricali tarafından iştirâ olunup ihtidâ ettirilen zeki kölelerden mürekkep idi. Bunlar iltimas ve tavsiyelerle Enderun'a intisap ettirilirler idi. Fakat Enderun'a kayd olunmadan evvel bunlar memlekete hayırlı bir uzuv olup olmadıkları anlaşılmak için 'ilm-i kıyafet' erbabına irâe olunurlardı.

Ümârâya verilen terbiyede gaye: Padişaha hizmet için muktezi zarafeti ve teşrifat kavaidini öğreterek saray işlerinde sahib-i kifayet bendegân yetiştirmek idi.

Ayasofya Camii'nin arka kapısı civardaki Bâb-ı Hümâyundan geçilince, Esliha Müzesi'nin (Eski Saint İrin[i] Kilisesi' nin) mebni olduğu meydanda Enderun mensuplarını ya sidre-i haşmete geçirecek veya hufre-i mezellete göçürecek veyahut cennet-i alâya uçuracak müteaddit yollar ayrılırdı.

Emanet-i mukaddese-i hilafet burada idi. Sahib-i istibdâdı saltanat burada idi. Muhavver çarh-ı hükümet burada idi. Bu merkez amâl-i müteveccihlerinin pîşgâh-ı ihtiraslarında [**836**] kaynaşan irfan menba'larından nasibe-i zekâlarına göre, teskîn-i atş-ı rehâ nâil-i, feyz ve intibah olmamaları kabil değildi. Bosna'dan, Hırvatistan'dan, Sırbistan'dan, Arnavutluk'tan, Macaristan'dan, Lehistan'dan hattâ Rusya'dan, Fransa'dan, İtalya'dan gelen, getirilen genç Hıristiyan esirleri Acemioğlanları Türk irfanının, Türk azimetinin, Türk kuvvetinin bu en feyyaz, en mühîc ve en yüksek bir vâsıtında kendilerini bulunca gözleri kamaşır, bir anda cihanı başka, hayatı başka türlü görmeye başlayarak hüviyetleri serapâ değişirdi.

Bu ocaktan on üçüncü asr ortalarına değin, 79 Sadrazam, 3 Şeyhülislâm 36 Kaptan-ı Derya neşet eylediğini Tayyarzâde Ahmed Ata Bey tarihinin ikinci cildinde zikretmektedir.

Enderun mektebi, Osmanlı Saltanatının idâre-i mülkiye ve askeriye ve siyâsiyesine nev'imâ bir müstahzîr olmak itibariyle



bir Darü'l-Ulûm-ı Âliye makamında ve Galata Sarayı, Edirne ve İbrahim Paşa acemioğlanları mektepleri dahi Enderun'un birer idâdîsi hükmünde idi.

Bu üç idâdîden en mühimi Galata Saray mektebi olmakla bu darü'l-feyzin menkıbe-i tesisin bervechi âti nakli fâideden hâli değildir.

Vaktiyle 'Voyvoda' konağı denilen Galata, Perşembe Pazarı' nın yukarı tarafı dokuzuncu asr-ı Hicride sazlık ve kamışlık bir dağ idi. Bayezid-i Sâni (886) gençliğinde bir kış günü bu dağın öteden beri 'boğaz kesen' denilen sırtlarında avlanırken soğuğun şiddetinden barınacak, ısınacak bir dam altı aramaya başlar. Avlandığı mahallin karşısındaki ağaçlığın arasında bacasından duman çıkan ücra bir kulübenin civarına vasıl ve bu sade mekânın etrafını gül fidanları sarmış olduğunu görerek haz ve merak ile derununa dâhil olur.

Kulübede sakin, münzevî dervişin sohbet-i zarifine ve müttekıyânesinden pek memnun olarak aziz müşarünileyh ile aralarında şu mükâleme cereyan eder:

–Gül Baba bir dil-hâhınız var mıdır?

–Padişahım, şu tepeciğe bir mektep tesis buyur. Orada okuyup yazanları hizmet-i hümâyununda kullan. Bir zaman devlete lâzım olur.

Bayezid-i Sâni bu sırada Gül Baba'nın eliyle gösterdiği otuz bin arşını mütecaviz bir mahallin [**837**] etrafına bir müddet sonra bir duvar çektirerek bir cami ve ikişer yüz adamı istiâb edebilir üç koğuş ve her koğuşa birer hamam, birer zabit dairesi, birer matbah ve müessesenin dâhil ve hâricine iki çeşme ettirir. Ve bir de Galata Sarayı ağası tayin eder. Buraya esirlerden zeki, gürbüz, birkaç yüz musta'id genç yerleştirir. Bidâyet dersleri hocalığına müşarünileyh Gül Baba'yı tayin ve bu zata ayrıca Türkçe Kıraat, Arabî, Farisî, Musikî muallimleri terfik eyler.

*

**

Vaktiyle Galata Sarayı'na dâhil olan esirlere 'ağa' tabir olunurdu. Her ağanın heftan akçesi namıyla yirmi beşer akçe yıllığı vardı. Bunların iaşeleri taraf-ı hükümetten deruhte olunmuştu. Bir evreng libas giyerlerdi. Arkalarına entari heftan geçirirler, bellerine kemer kuşanırlar, başlarına kırmızı çuhadan, hilal şeklinde 'şeb külah' tabir olunur serpuş korlar idi.

El-yevm mekteplerdeki 'sınıf' yerine o zaman, 'oda' tasnifi câri idi. Her odanın beş amiri vardı. Ağaların en yaşlısı oda kethüdası idi. Kıdem sırasıyla diğerleri odabaşı, nevbetçi başı, hamamcı başı ve baş eski namları ile yâd olunurlardı.

İkinci Selim devrinde Galata Sarayı medreseye tahvil, üçüncü Murad asrında yine Enderun mektebine tebdil ve Birinci Ahmed ahdinde tekrar medrese ittihaz edilmiş olduğu hâlde 'talebe-i ulûmun adem-i istifadeleri hikmet-i hafiyeye hamil' olunarak İkinci Osman zamanında üçüncü defa Enderun idâdîsi ve 1076/1665 tarihinde dördüncü Mehmed ahd-i saltanatında ve Köprülü Fazıl Ahmed Paşa Sadaretinde tekrar tekrar medreseye tahvil olunduktan sonra, 1126/1714 tarihinde Üçüncü Sultan Ahmed devrinde Sadrazam Silahtar Şehit Ali Paşa Sadaretinde Galata Sarayı yeniden tamir veya gene bir de köşk inşâ olunmuştur.

Galata Sarayı büyük, orta, küçük namları ile üç odaya taksim edilmiştir. Her oda için ayrı muallimler, tabipler, sanayi ustaları ve hizmetçiler tayin ve bir de kütüphane ilave kılınmıştır.

Buradaki talebe ağalar, mescidde okunan ezan-ı şerifi müteakip camide sabah namazını [838] kıldıktan sonra odalarına giderlerdi. Sabah namazından ikindiye kadar, ağalara ulûm-ı ibtidâîye tedris, yazı temeşşuku ve bazı sanayi talim olunarak ikindiyi müteakip cirit, tomak idmanlarının mukaddimesi addedilen cop ve top oyunu oynattırılırdı.

Teber-endazlık etmek isteyenler evvelâ bir üstadın elini öpüp kebâde (kepaze) tabir olunur gevşek kabzalı ve kolay çileli bir yayı günde ondan iki yüz defaya kadar çekip pazularına kuvvet getirdikten sonra ot dolu torbaya ok atıp kemankeşlikte maharet kazanırlardı. Burada ikmâl-i mümarese edenler Topkapı Sarayı'na nakl olunurlardı.



Topkapı Sarayı'ndaki ağalardan cündî ve silahşor olmak isteyenler, bu güruhun 'bamyacı' veya 'lahanacı' denilen fırkalarından birine intisab ve istinat ederek dâhil oldukları fırkada şöhret kazanmış bir zatı kendilerine üstat ittihaz ederlerdi.

Osmanlılar'da cündîlik pek eski zamandan beri câridir. Bilhassa Çelebi Sultan Mehmet cündîlik ve silahşorluğa pek ehemmiyet verirdi. Fetret esnasında Merzifon'da ikamet eden Çelebi Mehmet, mahdumu İkinci Murad'ı kaymakamlıkla Amasya'ya tayin eylemişti. Amasya ile Merzifon'dan bir iki müfreze süvari tertip olunarak bu iki kasaba arasındaki Suluova'da her iki taraf müfrezelerine bir manevra icra ettirmişlerdi. Tarafeyn süvarileri bu harp oyununda maharet ve besalet ibraz etmek istediklerinden her iki şehir ahâlîsi savaş esnasında hemşehrilerini 'Bamyacı' ve 'Lahanacı' nidalarıyla teşvik ederlerdi.

Çünkü Merzifon arazisi cesim lahana ve Amasya toprakları nefis bamya yetiştirmekle maruf olduğundan her müfreze süvarileri mensup oldukları memleketlerin meşhur mahsulleriyle anılmakta idiler. Türkiye'de belki de bütün Avrupa'da ilk askerî manevra olan bu harp oyununda Çelebi Sultan Mehmed'in kumanda ettiği Merzifon süvarilerine Lahanacı! Ve Şehzâde İkinci Murad'ın emri altında bulunan cündîlere Bamyacı! Namı verilmiş ve o zamandan beri on ikinci asır nihayetlerine kadar maiyet süvarileri bu isimlerle iki fırkaya bölünmüştü. Cündîler Gülhane Meydanı'ndaki cinci (cündî) meydanı ile Beşiktaş Sarayı garibinde talim ederlerdi.

[839] At üstünde silah kullanmakta mümarese için bir buçuk arşın uzunluğunda, üç parmak kalınlığında mahruti ve ucu sivri bir demiri günde ondan iki yüz defaya kadar bilâ inkıta at üstünde toprağa saplamak ve ok tüfek endahtında hedefe isabet ettirmek genç ve harun atlara binmekte tahsil-i meleke eylemek ve altı köşeli ve musatta' perdahtlı ve üst tarafı kalemvari yon-

tulmuş cirit değneklerini uzağa atmak ve köşeli musatta' tarafından ağaca saplamak süvari idmanlarından ma'dud idi.

Bu sûretle kesb-i meleke olunarak üstatların tasdiknameleri ihraz edildiğinden sonra 'keskinler' tabir olunan üstat sınıfına geçilir idi.

Beş ve ondan otuz katına kadar, bükülmüş demir nal üstüne sarılmış ıslak kar keçesini hayvan dört nala koşarken bir kılıç darbesiyle ikiye bölmek ve koşan atı birden durdurmak dar bir merkez-i mevhum etrafında üst süvar harman çevirmek, bir arşın tulûnda ve dört parmak kalınlığında demir 'lobud'u at üstünde yere vurduktan sonra elinden yüz metre irtikaya gerilmiş ipten aşırmak keskin cündilerin maharetleri cümlesinden idi.

Gerek Enderun'da ve gerek sipahi ve yeniçeri ocaklarında mütemadiyen yapılan idmanlar, ta'limler ve sıkı askerî nizamlar sayesindedir ki, Selim ve Süleyman bu iki cihangir Bâkî'nin telâkkisi vechile:

*Şimşir gibi rû-yı zeminde taraf taraf*
*Saldı demir kuşaklı cihan pehlivanları*
*Aldı hezar büt-gedeyi mescit eyledi*
*Nakus yedlerinde okuttu ezanları.*

*
**

Galata Sarayı'nda ağa tabir olunan talebe müteallikatıyla yalnız Salı günleri saray kapısının iç tarafındaki 'buluşma odasında' görüşebilirlerdi.[1] Galata Saraylılar ikmâl-i tahsil ve mümarese eyledikten sonra münhal vuku' buldukça Topkapı Sarayı Enderun'una dâhil olurlardır.

Ulemâdan Galata Saray hocası nasb olunanlar kıdem kesbedince mahlûl vuku'unda [**840**] Topkapı Sarayı koğuş hocalığına terfi ederlerdi. Galata Saray Ağaları dahi ak ağaların eskilerinden intihab olunurdu.

[1] Galatasaray Mekteb-i Sultanîsi'nde hâlâ böyle bir buluşma odası mevcuttur.



Galata Saray Ağası başına, üstüne beyaz sarık sarılmış, Mevlevî sikkesine benzer bir mücevveze, arkasına Mevlevî feracesivari renk ve kumaşları mevsime muvafık bol yakalı lata ve kuntuş kürk giyerdi.

Edirne ve İbrahim Paşa Sarayları Enderun Mekteplerinin nizamları dahi tıpkı Galata Sarayı feyzgâhının usûllerine müşabih idi.

Edirne'de Enderun elyevm münhem olan sarayın mütemmimâtından olduğu gibi İbrahim Paşa Enderunu denilen mekteb dahi At Meydanına nazır, Sultan Ahmed Camii'nin karşısında kâin Kanunî damadı İbrahim Paşa[2] tarafından vaktiyle Bizans imparatorları sarayı yerine Süleyman-ı Evvel için inşâ ettirdiği ve padişahın konağı teşrifinde hizmetinde bulunmak üzere Enderun acemilerinden birkaç yüz ağa tefrik ve orada terbiye ve tahsilleri için nizamât vaz'ı eylediği mahaldir. Sultan Ahmed Camii'nin bulunduğu mahalde dahi vaktiyle Sokollu İbrahim Paşa'nın konağı vardı. Ahmed-i Evvel Sokollu'dan altmış bir florine satın alarak yerine kendi namına nispet olunan camiyi bina ettirmiştir.

Bu üç idâdî mekteplerinde ikmâl-i tahsil edenler münhal ve vuku' buldukça Topkapı Sarayı'ndaki küçük odaya alınırlar, buradan dahi yer açıldıkça hazine ve kiler koğuşlarına otuz yaşını geçmiş eski ağaların elleri öptürülerek nakl olunurladı. Yeni gelenler eski ağalara 'lala' diye hitap ederlerdi. Acemilerin ilk muallimleri lalalardır. Bunlar ağalara tertîl-i *Kur'an,* Tecvid, İlmihal ile Birgivî, Halebî, Kudurî gibi ferâiz-i diniye ve fıkha dair kitaplar okutturmakla beraber ağaları Arabî, Farisî, Riyaziyât ve Türkçe kitab ve derslerine devama, kemankeşlik, cün-

[2] Rodos fatihi, Pargalı Damat Silahtar İbrahim Paşa. Sultan Süleyman'ın nedimi ve Sadrazamı idi. Kanunî'nin hemşiresinin zevciydi. Hîn-i izdivacında At Meydanında sekiz gün düğün olmuş ve Kanunî hazır bulunmuştur. İbrahim bilahare tasalluta kalkışarak kendisine 'İbrahim Han' dedirtmekle katl edilmiştir. Galata'da Canfeza Tekkesi haziresinde medfundur.

dilik, tüfenk endazlık, ciritbazlık ve harb-i [**841**] seyf ü sinanda melekepedazlık ve ilm-i musikîde maharetsazlık ta'limine ve nefs-i padişahîye hizmet eden gediklileri şuruplar, tatlılar, taamlar tabh ve ihzarını ta'lime sevk ederlerdi.

Saraya gelen muallimlerden ağalar sırasıyla: Buharî ve Arâbî'den ibtida ve intiha dersleri okurlar, Cumaertesi Çarşamba günleri yazı hocalarından sülüs, talik meşk ederler, Pazar günleri reisü'l-kurrâ efendiden ilm-i kıraat tahsil ve Salı günleri gene muallimlerden Buharî ile ilm-i Arabî ta'lim ederlerdi. Bunlardan maada bir fende bir sanatta ihtisas kesbetmek isteyenlere müsait gün ve saatlerde ayrı bir muallimden iktisâb-ı feyz için müsait zamanlarda serbest bırakılır ve bu fenn ve sanatı öğrenenler, ayrıca ihsan ve taltifata nâil olarak teşvik edilirlerdi.

Enderun derununda müteaddit kütüphaneler mevcut olduğundan tamik ma'lûmât pek kolay idi. Hattatlığı ileri götürenler Enderun kütüphaneleri için nüshaları nadir eserler yazdırırlardı. Bu sayede Enderun'dan, tercüme-i hâllerinden görüleceği üzere pek çok fuzelâ şuara ve erbâb-ı siyaset, müverrihler, eshâb-ı sanayi, musikî üstadları, zuhur etmiştir.

Fenn-i musikî tahsili için 'Seferli' koğuşunun arkasında kâin meşkhanede asrın en ileri gelen musikî üstatları vasıtalarıyla isti'dâd-ı fıtrî ve sedâsı olanlara santur, tanbur gibi alât-ı musikîye ve usûl-i makamât ta'lim ettirilerek bu sûretle yetişen hanendeler, sazendeler, sermahfel, müezzin başı ve imâm-ı şehriyâri olurlardı.

Bugün hâlâ mûsikîmizin asâr-ı bâkıyesinde en ziyade muteber olan bu meşkhaneden neş'et eden üstatların besteledikleri ilahi, sema'i beste, kâr, peşrev, naksak ve şarkılardır.

Enderun koğuşlarında aylak durmak, ders okunur, meşk ta'lim olunur, musikî tedris edilirken konuşmak yasak olduğu



gibi, bu sırada zülüfler,[3] takıların iç tarafına saklanmak ve haftanların eteklerini uçlarından kıvırarak bele iliştirmek usûldendi.

Ancak camiye gidilir ve Hırka-i Saâdet dairesine şamdan götürülür veya bu dairenin önünden geçilir, Hazine-i Hümâyûn'a girilir ve yemekten sonra koğuşlar piş-gâhında gezilir ve bâbüssaadeye çıkılırken zülüflerin uçları ve haftanların etekleri salıverilirdi.

[**842**] Her koğuşun en eskilerinden yirmi ağadan on birine, 'bıçaklı' ve dokuzuna 'soyunuk' tabir olunurdu. Bunlardan maada çuhadâr rikabdâr, baş çavuş, baş çakır salan makamlarını haiz olanlar Enderun'un ümerasından addolunurdu.

Enderun'un en büyük memuru başmabeynci demek olan (imlâ-yı kadimiyle) silahtar ile başkâtiptir.

On birinci asırda Enderun yedi koğuşa, tabir-i diğerle yedi sınıfa ayrılmıştı.

1. Hane-i sağir (Küçük oda)
2. Hane-i kebir (Büyük oda)

Bu iki koğuşun en ziyade Galata Sarayı ve Edirne ve İbrahim Paşa Saraylarından mezun ağalar bulunup, vazifeleri dahi tahsil-i kemal eylemekten ibaretti. 'Dolama' giydikleri için bunlara 'dolmalı' derlerdi.

3. Doğancılar koğuşu (Bazban): Kırk kişi idiler. Vazifeleri padişahın doğanlarına, şahinlerine, atmacalarına bakmaktır.

4. Seferli koğuşu: Padişahın çamaşırlarına, libaslarına, kavuklarına nezâretle mükellef idiler.

5. Kilerciler koğuşu: Mensubiyeti, padişahın yiyeceğine, içeceğine nezâret etmekti. Bunlar şuruplar, halviyât ve nadir yemekler dahi ihzar ederlerdi.

6. Hazine koğuşu: Ağaları hazinenin umûr ve muhafazasıyla mütevâkil olurlardı.

---

[3] Zülüf, saç değil, Enderun ağalarının takke, külah ve kavuklarının iki tarafından sarkıtılan ibrişimden saç gibi örülmüş ve uçları sırmalı 'saçak'lardır.

7. Has oda koğuşu: Memurîni zülüflülerden kırk kişi idi. Vazifeleri Hırka-i Saâdet odasının muhafazasına, nezafetine bakmak, derununda *Kur'an* tilavet eylemek ve padişahın hizmetinde bulunmaktan ibaretti.

Üçüncüden yedinciye kadar koğuşların ağalarına haftan giydikleri için 'haftanlı' dahi derlerdi.

Sarayın mimarîsini, nakkaşını, ressamını, hattatını, kâtibini, imamını, müezzinini, müverrihini, şairini, âlimini, silahşorunu, hanendesini, sazendesini, nüktedanını, soytarısını Enderun yetiştirir ve hattâ çok defa Türk devletinin Seraskerini, Kazaskerini, Sadrazamını, Kaptan-ı Deryasını, Valilerini, Elçilerini Enderun terbiye ederdi.

[843] Enderun'da on birinci asırda bir hayli idâre adamları çıktığı gibi, Tefsir ve Hadiste müreccah 'şifa'ül-mü'minîn' müellifi has odalı Ali Ağa, '*Kaside-i tantaraniye*' ve '*Kaside-i münfericiye*' mütercimi Mahmud Halife, '*Fıkh-ı Ekber*' ve '*Eyyühel-veled*' mütercimi Ali Halife, *Pend-i Attar* şârihi Abdurrahman Çelebi, hattat Rahip Halife, hattat Derviş Ahmed Halife, hattat Rikabdâr Abdullah Ağa, hattat musikîşinas müezzin başı Mustafa Ağa, hattat Türk Ali gibi ulemâ ve hüner-verân yetişmiştir.

Enderun'da mer'î usûl-i terbiye o asrın ve dolayısıyla Türk adâb-ı maişetinin künhünü gösterdiğinden bervechi âti iltikat ve teşbiyeti münasip görülmüştür:

"Büyüklerin yanlarında lâubalîyane durmayıp dik fakat mütevazı' bulunmak. Haftada bir defa, Perşembe veya Cuma günleri tenha bir yerde el ve ayak tırnakları kesilmek, her sabah abdest alırken yaş tülbentle kulak içleri temizlenmek, en az haftada iki defa tıraş olmak, yüz ve elleri daima temiz durmak, abdest almak, el ve ayak havluları her gün mümkün olmazsa iki günde bir değiştirmek. El yemenisi destmal her gün değişmek, halk yanında ve sofrada geğirmemek, gerinmemek, esnememek ve halkın yüzüne serpercesine aksırmamak. Cemiyet ülfette kulak, burun, diş karıştırmamak. Soğan, sarmısak, pastırma gibi



fena kokulu it'amı yememek. Fosur çubuk içerek halkı rahatsız etmemek. İhtiyar ve eskilerden evvel taama el uzatmamak. Ağız şapırdatarak telaş ile yemek yememek. Ekmek kırıntısını yere ve etrafa dökmemek. Yemekten sonra elini ağzını yıkamak. Halk yanında kaşınmamak, silkinmemek, pirelenmemek, kirli çamaşır giymemek, pis gezmemek, hamamda başkalarının üstüne kirli su sıçratmamak, azimetle salınmamak. Herkesin huzurunda aynaya bakarak yüzünden, burnundan kıl çekmemek. Kadınlar gibi açık renkte libas giymemek. Kimseye karşı nobranlık, serkeşlik etmemek, korum satmamak, öğünmemek. Yalan söylememek, mübalağa etmemek. Mütehevvirâne söz söylememek, mükâleme esnasında açık cümleler ve kelimeler sarf etmemek. Velev hizmetkârı olsun, sebepsiz kimseyi incitmemek. Alçak tıynette yaratılmış insanlara mahsus olan vefasızlık, merhametsizlik, nakeslik, münafıklık etmemek. Kimseyi ızrâr etmemek, kıskanmamak. Fakir arkadaşlara muavenet etmek. Sakat, alîl olanlarla eğlenmemek. Kimsenin malını izinsiz almamak. Amirlere, üstadlara, yaşlılara, âlimlere riayet etmek. [844] Asalet iddiasında bulunmamak. Beyhude kimseye yalvarmamak. Sefahat uğrunda bürûc etmemek. Câhilâne iddialarda bulunmamak. Tezyif için kimsenin taklidini yapmamak, sır saklamamak, afyon yememek, gül kullanmamak lâzımeden idi."[4]

Bu şerâit-i insaniye ve içtimâiye Miladi on altıncı on yedinci asırda Avrupa Saraylarındaki usûl-i terbiye ile mukayese olunursa ol zaman Türkler'de ne yüksek ve ne ince medenî bir terbiye ve ahlâk mevcut olacağı tezahür eder.

Enderun'a alınan Hıristiyan ve ecnebi esirleri miladi on altıncı on yedinci asırlarda Ortodoksluk, Katoliklik, Protestanlık mücadeleleri dinî muhalefetler arasında büyümüş olduklarından esasen maneviyât-ı şahsiyelerinin istinat noktaları sarsılan bu gençleri ruhlarını hattâ vücûdlarını Enderun'un muntazam ve ateşli terbiyesi eriterek başka bir kalıba, Müslümanlık ve

[4] *Tarih-i Ata*, C. 1, s. 148.

Osmanlılık kalıbına döküyor ve beş on sene sonra bu unsurlardan diğer huylar zuhur ediyordu. Fakat Osmanlılık tamamıyla Türklük değildi. Mühtedi esirler ile ihata edilen Enderun Türklüğün hasâis-i ibtidâîyesinden ayrılmış idi. Bu muhitteki hâlis Türklerin ruhlarındaki Türklük cilası, dahası silinerek onun yerine tedricen beynelmilel bir yaldız sürülmüş idi.

Enderun zarif, ince idâre adamları, tendürüst ve zinde kahramanlar, muktedir ve mütefennin münevver ve sanatkârlar yetiştiriyor. Fakat ne bu idâre adamları, ne kahramanlar ve ne hünerler Türk'ün fıtrî dehasından hissedar olmuyorlardı.

Onlar için muhit-i İstanbul ve saray afakından ibaret idi. Onlarca gaye, millete değil, saraya hizmet etmek; onlarca emel, tarihte güzel nam bırakmak değil, vali ve vezir olmak, zengin olmak ve tahakküm eylemek idi.

Bu gibilerden bazen, gayr-i şuurî hizmetler de sadır olabiliyordu. Fakat ekseriya millî imana mâlik olmadıklarından ihtirasları saikasıyla vücud-ı vatana derin cerihalar açıyorlardı. Bu hâlin sebepleri ayrı ayrı idi:

İslâmiyet'in ruh-ı millete aşıladığı demokratlık hissinden, bu esirlikten yetişme ailesiz, an'anesiz ümera, istifade ederek, Anadolu'nun, Rumeli'nin, erbâb-ı asaletine musallat oluyor. [845] Onların servetlerini, şereflerini, handânlarını berbat ederek zat-ı menfaatleri uğruna vatanın köşesinde bucağındaki, içtimâi kuvvetleri haiz muhterem şahsiyetleri ve tarihî aileleri imhaya çalışıyor ve bu yüzden birçok katillere ve ihtilâllere sebep oluyordu. Enderun'dan yetişme valilerin maiyetlerinde götürdükleri 'kapıkulu' halkı denilen etıbba' ve haşm dahi kendileri gibi esir veya devşirmeden yetişmiş ecnebilerden mürekkep olduklarından bunların içlerinden gözü açık olanlar mültezimlik, muhassıllık, muhtesiplik, subaşılık vazifeleriyle vilâyetin her tarafına sevk ve ahâlî-i mahalliyeye tasallut olunurlardı. Bu memurlar evvelâ devlet namına icra-yı memuriyet ve cebâbet eder ve ikinci derecede efendileri için halktan para çeker ve neticede dahi menfaat-ı zatiyelerini temin uğrunda ahâlîyi soyarlardı.



Vali dahi memleketin serveti ve ahâlînin itaati nispetinde biriktirdiği mebâliğ ile İstanbul'daki amirlerini minelbâb ilelmihrab hediyelere gark ederdi.

Bu tabakadaki zevat Kubbealtı veziri veya Veziriazam olunca dahi muvaffakiyetlerini halka ve şahs-ı manevi-i devlete hizmette değil, hükümdarın keyfine tab'iyette bulduklarından, envai tabasbus ve desâis ile onu şımartarak mevkilerini tahkime ve rakiplerini teb'ide fırsat bulurlardı.

Valiler, vezirler mevkilerinin tehlikede olduğunu görünce kâh yeniçerileri ve kâh sipahilerini ve bazen ulemâ ve ahâlîyi el altından kışkırtarak hiç yoktan ihtilâller çıkarıp bu vesile ile devletin başına gaileler açarlardı. Bu ihtilâller neticesinde çok kere kendilerini veya rakiplerinin başları ve bazen dahi padişahın ve hattâ saray ümerasının hayatları heder olurdu.

Fırsat düştükçe vilâyetlerde temerrüt eden valilerden isyan edenler ve İskender Bey (Kastrioti) gibi devleti senelerce uğraştıranlar az değildi.

Bu asırda idâre-i muhitinde, Türklük hissi bi'l-külliye meçhul olup, cihet-i camia celî bir İslâmiyet'ten ibaret kalmıştı.

Tarih-i Lütfî

II

# TANZİMAT'TAN SONRA TÜRKİYE'DE MAÂRİF TEŞKİLÂTI (1267-1287)*

## 2.1. 1267/1850-51 Senesi

### 2.1.1.Teşkîl-i Encümen-i Dâniş

Maârif-i umûmiye meclisi şubesi olmak üzere Dârü's-saltanat-ı seniyye de ayda bir ve lede'l-iktizâ on beş günde bir kere in'ikad etmek üzere (Encümen-i Dâniş) namıyla fevkalâde bir meclis, Maârif meclisi teşkil olundu. Bu meclisin azâ-yı dâhiliyesi kırk adede münhasır olup hârici âzâsı mahdut değil idi. Vazifesi terbiye-i umûmiyye ve izâle-i cehli tebaa-yı müeddî kütüb ü

* Lütfi Efendi, "Tanzimat'tan Sonra Türkiye'de Maârif Teşkilâtı", *Türk Tarih Encümeni Mecmuası*, S. 17/94, 1926, s. 302-317. (*Lütfî Tarihi*'nin gayri matbû ciltlerinden).
Çevrim Yazı: Fatih F. GÜVEN



ve resâil ve evrâk-ı matbuanın sehl'ül-ifade lisan-ı sade ile telif ve tercüme ve neşri misillû esbâb-ı teshîliyeden ibâret idi. Gurre-i Şaban 449 numaralı *Takvim-i Vekayi*'de meclis-i mezkûra dair neşr olunan mukaddime şâyân-ı mütalâa âsâr-ı edebiye-i Osmaniyyedendir. Meclisin nizamnâme-i dâhiliyesi dahi o takvimde münderiçtir.

Bervech-i muharrer Encümen-i Dânişin nizâmât ve âzâsı tanzim ve tertip olunmuş olduğundan Ramazan-ı Şerifin on dokuzuncu günü cennet mekân Sultan Mahmut Hân-ı Sânî Hazretlerinin türbe-i şerifleri civarında vaki Valide Sultan Mektebinde küşâdı hakkında şeref-sudûr buyrulan irâde-i seniyye mucibince yevm-i mezkûrda oraya teşrif-i şâhâne vukû' uyla erkân-ı devlet ve me'mûrîn-i be-nam hazır olduğu hâlde meclis-i mezkûr usûl-ü makbule ve tarz-ı memdûh üzere huzur-u şâhânede küşâd olundu. Hîn-i küşâdında meclis-i mezkûrun nâzımı ve reisi maârif enîsî olan Sadrazam Mustafa Reşit Paşa tarafından bil-bedâhe ityân olunan nutk-ı beliğ huzzârı müstemi'ni mecbur-i kemâl-i tahsîn eylemiştir. Nutk-ı mezkûr-ı müteakip evvelce kaleme alınan nutk-ı müretteb dahi okundu ve da'vât-i muvaffâkiyet-i şâhâne tekrar kılınarak avdet olundu.

## 2.2. 1273/1855-56 Senesi

### 2.2.1. Teşkîl-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye

Ulûm ve maârifin kesb-i terakki ve teksir-i esbâbının istihsali sırasında maârif-i umûmiyye mesâlihinin bervech-i matlûb-ı rü'yet ve tesviyesi zımnında bir nezâret-i mu'tenî-bihâ teşkil olundu.

Maârif ve ulûm nezâreti min'el-kadîm makâm-ı fetvanın vazife-i şer'iyyesi olduğundan teşkili yeni değildir belki makam-ı fetvâdan fekk ile diğere ihâle demektir. O zaman makâm-ı fetvada bulunan zatın sükûtla muvafakat eylemesi inzâr-ı umûmiyye ve ecânibe karşı o vakte kadar Devlet-i Âliyye-i Osmaniye'de maârif ve ulûm için idâre ve nezâret bulunmamış itikadıyla ibtidâ-i tulû'-ı âf-tâb-ı saltanat-ı seniyyeden beri ulûm ve

maârifin tervîc ve ta'mîmi emrinde binlerce âsâr-ı ilmiyye vaz' ve tesisine muvaffak olmuş ve şâh-râh-ı şeriat ve adâlet-i üss-i hareket ittihaz etmiş olan Devlet-i Âliyye-i Osmaniye'dir.

Maârif ve ulûmdan meram ulûm-ı şer'iyye ve nakliyye ise bu ulûm ve maârif memâlik-i İslâmiye'nin şuhûr ve kasabâtında kâin medârîs-i mevcûde de tahsil olunmaktadır. Milyonlarca efrâd-ı İslâmiye'nin şerâit-i diniyye ve ledünniye ve ahkâm-ı dünyeviyesi hep o medâris-i ilmiye mahsûlüdür. Şimdilere kadar ta'lîm ve ta'allüm olunan ve elden ele tedavül eden nice binlerce kütüb ü resâil-i mezkûr medreselerden hâsıl olmuştur. Fakat mukteziyât-ı zamâniyyeye göre tahsili farz-ı kifâye menzilesinde olan sanayi ve fünûn-ı ticâriyye ve resûmiyye gibi fünûn-ı nâfi'a ve ulûmu cedîde-i akliyeyi tahsil ile tekmil-i tezyinât-ı zâtiye ve idâre-i umûr-ı mülkiyyenin mevkuf-ı aleyhi olan salifü'z-zikr fünûn-ı garbiyyenin medâris-i mevcûdede ta'limi az bir külfet ile husûl bulur. Ve bu vesile ile cehâleti müfratah ve tas'îbât-ı bâride refte refte azalmış olur idi ve bu nezârete Tanzimat Meclisi âzâsından ve Maârif-i âliye ashabından Mısırlı Sami Paşa tayin kılındı.

(Müşarünileyh dahi medarîs-i mevcûde ilimleriyle tezeyyün etmiş takımındandır. Çünkü kendisi değil ise elbette hocası veya hocasının hocası medâris-i mezkûreden neş'et etmiştir.)

Bu münasebetle Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti, Maârif-i Umûmiyye Nezâreti müsteşarlığına tahvil ile nazırı bulunan Hayrâh Efendiye müsteşarlık unvanı verildi.

## 2.3. 1277/1859-60 Senesi

### 2.3.1. *Takvîm-i Vekayi*'ye Dair İrâde-i Seniyye

Her devletin resmî bir gazetesi olarak herkes onda görülen havadis-i sahîha üzerine tashih-i efkâr ve tatbik-i hareket etmekte ve *Takvim-i Vekayi* dahi Devlet-i Âliyye'nin resmî gazetesi tanınmakta olduğu cihetle bir vakitten beri tevcîhât-ı resmiye ve husûsât-ı âdiyeden başka şey yazılmayıp bir vakt-i muayyende



dahi çıkarılmadığından gazete-i mezkûrenin iade-i kadr ü itibârı zımnında Bâb-ı Âli tarafından ilân-ı tensip olunacak bazı mevâdd-ı mühimme ve nâfia dahi verilerek bundan böyle vakit ve zamanı ile çıkarılmasına ihtimam olunması hususudur.

İş bu irâde-i seniyye üzerine Ahmed Vefik Efendi ile Maârif Nazırı Kemal Paşa ve Cevdet Efendi hazerâtından mürekkep teşkil olunan komisyonda verilen karar-ı hâvî tanzim olunan mazbata mûcibince takvim ve tab'-hane nezâretlerinin Maârif Nezâretine ilhakıyla *Takvim-i Vekayi*'nin beher hafta neşri için daire-i maârifte takvim odası namıyla bir mahal tahsisi, iktizâ eden muharrir ve mütercimlerin me'mûrîni tab' ve temsîl ettirilecek kütüb ve resâilin ve müceddeden yapılacak ta'rîfe mucibince ehvence çıkarılması misillû ve sâil-i lâzimenin istihsaline ve bu hâle göre açıkta kalan kudemâ-yı ricâlden takvimhane nazırı Lebib Efendi'nin kıdem ve sinnine hürmeten tasrîf-i mutasavverden mütehassıl meblağın şehriyye on beş bin kuruşuyla müşarünileyhin tekâüd edilmesine ve takvimhane ile matbaanın müceddiden ıslahıyla îcâb-ı hâlin icrasına karar verilmiştir.

## 2.4. 1278/1860-61 Senesi

### 2.4.1. Teşkîl-i Cem'iyyet-i Tıbbiye

Fenn-i tebâbet Arab ve Yunan hukemâsı tarafından vaz' ve tesis olunmuşken mürûr-u zamân ile Arab ve Yunan lisanları üzerine müesses olan ulûm-ı hikemiyyenin revâcına halel gelerek elsine-i garbiyyeye nakleylemiş olmakla tıbb-ı kadîmin zannolunduğu gibi vâhi olmadığı anlaşılmak için tabâbet-i cedîde de mahir ve tabâbet-i kadîmenin istihrâcına muktedir etıbbâdan mürekkep bir cem'iyyet-i tıbbiye Tanzimat-ı Meclis kararıyla irade buyruldu.

### 2.4.2. Tebdîl-i Nezâret-i Maârif ve Saire

Harem-i hümâyûn mesârifât nazırı bulunan maârif mendân-ı zamandan Kemal Efendi otuz bin kuruş maaş ve rütbe-i bâlâ ile Maârif Nâzırı oldu. Mahalli yine ehlini buldu. Nazır-ı sabık Mısırlı Sami Paşa'ya karîha-i şâhâneden on beş bin kuruş ma' zûliyyet maaşı tahsis kılındı.

## 2.5. 1279/1861-62 Senesi

O esnada Dersaâdet'te sanayi mektebi teşkili zımnında yapılan komisyona ticaret nazırı Ethem Paşa ile Derviş Paşa ve Ermeni milletinden Agaton ve sair erbâb-ı vukûf memur oldular. Ne yaptılar ne işlediler malum olmadı.

## 2.6. 1280/1862-63 Senesi

### 2.6.1. Cem'iyyet-i Tedrîsiyye

Teksîr-i esbâb-ı ulûm ve maârif niyyet-i hayriyyesiyle her taraf-ta mekâtib ve medâris inşâ ve küşâdına sa'y u ikdâm olunduğu sırada bazı ashâb-ı hamiyyet ve ma'lûmattan mürekkep bir en-cümen-i ilmi teşkiliyle erbâb-ı hâhiş ve istidatı meccanen oku-tup yazdırmak ve tarih ve coğrafya ve hesap misillû lüzumu olan fenleri öğretmek üzere Dersaâdet'te örücüler civarında bir mekteb küşâd olundu. O esnada Darülfünûn'da dahi umum için hikmet-i tabîîyye ve hendeseye dair bazı dersler açılarak erbab-ı istî'dâda teshîlât-ı tahsiliyye irâe kılındı.

### 2.6.2. Nakl-i Takvîm ve Matbaa-i Âmire Büsra-yı Cedîde

Mukaddimleri İstanbul'da matbuat-ı Osmaniyye için iki daire var idi. Bunların birisine (Dârü't-Tabâatü'l-Âmire) diğerine (Takvimhâne) denilir idi. Mevkileri Bâb-ı Seraskerînin arka ci-hetinde Kaptan İbrahim Paşa Cami-i şerifinin iki canibinde idi-ler. Matbaa-yi Âmire cennet mekân Sultan Selim-i sâlis zama-



nında Üsküdar'da tesis olmuştu. Ol vakit hattat-ı meşhur Hafız Osman resmî ve Araboğlu mühendis bir Ermeni imâliyle çelik-ten ihdas olunan ana kalıplardan alınan bakırlar ile el-hâlet-ü-hazihi isti'mâl olunan basma harflerle Üsküdar'da birçok âsâr-ı müellefe tab' ve temsil olundu. Muahhiran firdevs-i âşiyân Sul-tan Mahmud Hân-ı Sânî zamanında Vak'a-yı hayriyyeden mu-kaddem bâlâda mezkûr cami-i şerif ittisalinde Kaptan Paşa ha-mamı namıyla ma'ruf hamam-ı mesdûd matbaa heyetine konu-larak Üsküdar Matbaası edevâtı oraya nakl ile (Dârü't-Tabâa-tü'l-Âmire) ittihaz kılındı. Ba'de, bin iki yüz kırk yedi tarihinde Vak'anüvîs Esat Efendi merhumun nezâret ve marifetiyle mü-ceddiden ihdas olunan *takvim* gazetesi için cami-i mezkûrun yanında köşe başında kapıcı başılardan meşhur Musa Ağa'nın konağı canib-i mîrîden beşyüz kiseye bi'l-mebâyia (Takvimhâ-ne) ittihaz ve nezâreti bervechi muharrer Esat Efendi'ye ihale olundu. İşte ol vakitten iş bu seksen senesine kadar şu iki dai-rede nice binlerce kütübü ve resâil ve sair evrak tab'ıyla teksîr ve teshîli esbâb-ı maârife himmet olunmuştu. İntişâr-ı maârif ve ulûmun esbâb-ı mühimmesi olan teksîr-i kütübü ve resâil ve hususuyla devâir-i resmiyede sarf ve isti'mâl olunan defâtir ve evrâk-ı resmiyye ve kavâim-i nakdiyyenin gün-begün ihtiyacât-ı zamâniyyeye göre teksîri envâ'ı ve iadâtı her bir levâzımıyla be-raber bir büyücek matbaanın vücudundan lâ-büdd olduğunu ta-yin eyledi.

Bu cihetle Bâb-ı Hümâyûn dâhilinde muhterik eski maliye dairesinin arkasında kadd-i vâfir masraflarla bina ve inşâ ve de-rûnuna ve vapur makinesi ve müteaddit presler ve âlât ve ede-vat-ı müteaddide vaz'ıyla nâ-tamam durmakta bulunan kâva-im-i nakdiyye fabrikasının heyet-i hazırası emr-i tabâat için münasip olduğu anlaşılmasıyla matbaa-i atîka ile takvimhâne-nin âlât ve edevât-ı mevcûdesi memurlarıyla beraber zikrolunan fabrikaya nâkil ve iptal ve nevâkıs-ı ikmâl olunarak o âna kadar İstanbul'da misli görülmedik sûrette gayet muntazam ve her bir levâzımı mükemmel bir tabâat fabrikası küşâd olundu. Buna

Maârif Nâzırı bulunan Ethem Paşa fevkal-gaye himmet eyledi. Yevm-i küşâdında sadr-ı vaktî Fuat Paşa ile ahkâm-ı adliye reisi Kâmil Paşa ve sair bazı erkân-ı memurîn devlet davetle huzzâr-ı mevcûde huzurlarında kütübü evrak-ı lâzımenin tab' ve temsili için dest-gâhların mecmu'u vapur kuvvetiyle imalâta bed' ettiler. Dest-gâhların birisinde muharrer-i fakir iş bu:

*Hudâ tahtında dâim eylesin Abdülaziz Hânı*
*Bu dârü't-tab'ı ol hâkânı zîşân eyledi tesîs*
*O şâhın himmeti neşr-i ulûma olmada masrûf*
*Ulûm san'âta kaldı ahâlî sınıfını te'nîs*

Kıta-i bedîhesi muntabı' olur idi. Bu kıtanın varaka-i matbûalarından birer tanesi esnâ-yı seyr ü temaşada matbaa memuru yediyle zevât-ı hazıraya i'ta olunmuştur. Fabrikanın her cihetle mükemmeliyetiyle beraber hüsn-i intizamı ve nazır-ı müşarünileyhin sa'y ü hamiyyetiyle memurlarının gayreti huzzâr-ı mevcûde tarafından rehin-i tahsîn olarak avdet olundu. İdaresine *Takvim-i Vekâyi* mukabelecisi maiyyet-i fakiranemde bulunan müderrisînden müneccim-i sânî Tahir Efendi memur oldu. Eski matbaa dairesi Maârif Nezâreti idâresine verilerek mekteb ittihaz olundu ve Takvimhâne konağı taraf-ı mîrîden Mısırlı Mustafa Fazıl Paşaya satıldı. Abd-i fakir ol vakit rütbe-i salise ashabından *Takvim-i Vekâyi* muharrirliğiyle Matbaa-i Âmire ser-musahhihi idim. Tahir Efendi'nin rekabet ve sû-i siâyeti tesiriyle müşarünileyh Ethem Paşa'nın hüsn-i teveccühünden mehcûr olmuştum. Müşarünileyhin himmeti ile Tahir Efendi sonraları rütbe ve memuriyetçe pek çok terakkiyâta mazhar ve müddet-i medîde Maârif-i Meclis riyaseti ve evkaf müfettişliği ve müneccimbaşılık gibi memuriyetlere nail ve bu sayede gürûh-u sudûr ve heyeti âyâna dâhil oldu. Ethem Paşa ile araları bozularak daima mezemmetinde bulunurdu.



### 2.6.3. Maârif

Mekâtib-i mevcûdenin usûl-i ta'lîmiyye ve tedrîsiyyece muhtaç olduğu ıslahatı ikmâl edilmekte ise de bunların maksim ve mercii Meclis-i Maârif olduğundan her sınıf tebaa-i saltanat-ı seniyye etfâlinin ta'limlerine mahsus olan mekâtibin tesviye-i mesâlihi meclis-i mezkûre ile Maârif-i muhtelite meclisinin vezâiflerinden olduğu hâlde bu muhtelit meclisin sûret-i muntazamada tecemmu' edememesi cihetiyle bunun lağviyle biri Mekâtib-i Müslime diğeri mekâtib-i rüşdiye ve âliye namıyla iki komisyon üzerine müceddeden bir Maârif-i Umûmiyye heyeti teşkil olundu. Meclis-i Maârif bir heyet itibar olunup riyaseti Maârif-i umûmiyye nezâretine havale ile feraiz-i diniyyeye mahsus olan Mekâtib-i Müslime-i sıbyan idâresiyle kütüb-i şeriyye tetkikâtına memur olacak heyetin başka ve umûma ait usûl-i tahsîliyyeye bakacak heyetin ayrı olarak iki daireye taksim ile birine (Daire-i Mekâtib-i Mahsûsa) diğerine (Daire-i Mekâtib-i Umûmiyye) denilerek âzâsından birisinin bu dairelere vekâlet eylemesine irade buyrularak icapları icra kılındı.

## 2.7. 1281/1863-64 Senesi

### 2.7.1. İhdâs-ı Nezâret-i Matbûât ve Sâire

*Takvim-i Vekâyi* muharrirliği uhde-i fakirânemde kalmak üzere Meclis-i Maârif âzâlığı inzimâmı ve rütbe-i ulâ sınıf-ı sânîsi ve yedi bin beş yüz kuruş şehriyye maaşı ile müceddiden teşkil olunan matbûât nezâretine karîha-i şâhâneden memuriyetim icra buyruldu. O vakte kadar Matbaa-i Âmire ile Takvimhâne üdebâdan ve ashâb-ı rütbe ve haysiyetten bir zatın nezâreti ile idâre olunur idi. Matbaa ile Takvimhânenin bulundukları Bâb-ı Seraskerinin arka cihetinden saray-ı cedîde nakli esnasında nezâret-i mezkûre lağv ile vazifesi Maârif Nezâretine ihale ve ilhak olunmuştu. Bu hâl ile bir müddetçik idâreden sonra nezâret-i mezkûrenin matbuat nezâreti namıyla iadesine hasb'el-

maslaha lüzum görünmüş ve abd-i acizin müddet-i medîde matbuat işinde vukuf ve ma'lûmâtım bulunmuş olduğundan mezkûr muharrirlik ile beraber bervech-i muharrir memuriyetim icra buyrulmuştur.

### 2.7.1. Nakl-i Hazîne-i Mâliyye

Ayasofya Cami-i şerifi karşısında Darülfünûn namıyla inşâ olunup hâlî bulunmakta olan ebniye-i cesime i maliye hazinesinin ziyadesiyle harap olması ve Darülfünûn dairesinin mevkice hazine ittihazı münasip olacağı mütalaalarıyla maliye hazinesi oraya naklolundu. Bu münasebetle Sultan Mahmut Han türbesi civarında köşe başında kâin mîrî fürûnu mahall-i İstanbul'un vasatında bulunduğundan oraya müceddeden, muhtasarca bir Darülfünûn inşâsıyla ulûm ve fünûn-ı nâfianın orada tedrisine (medrese kıtlığı mı var Ayasofya, Sultan Ahmed, Köprülüoğlu gibi civarda bulunan medreselerdeki dershâneler ne güne duruyor?) kararı verildi. Maliye hazinesine bâr olmamak üzere bu Darülfünûn'un mesârıf-ı inşâiyesine kale-i zemin arsalarından husûle gelecek paralar (hulyâ buya) karşılık tutuldu.

## 2.8. 1282/1864-65 Senesi

### 2.8.1. Cem'iyyet-i Tercüme

Maârif-i umûmiyye nezâreti maiyyetinde bâ-irâde-i seniyye tercüme cemiyeti namıyla bir heyet-i mükemmele teşkil olundu. Buna erbâb-ı ehliyet ve liyâkattan memur olan zevatın esâmisidir. Posta Nâzırı Kadri (esbak Başvekil Kadri Paşa merhumdur) Miralay Mehmet Bey, Ohannes Efendi (divan-ı muhasebat reisi iken vefat eden çâmiçdir[چامیچ در]). Sakızlı Ohannes Efendi, Macit Bey ve Vahan Efendi (adliye müsteşarı iken fevt olmuştur) Kaymakam Nuri Bey, Kaymakam Ömer Bey tercüme odası hulefâsından Hilmi Efendi ve Sadullah Bey, (Viyana sefiri iken vefat eden Sadullah Paşa'dır), Rıfat Bey, Meclis-i



Vâlâ mütercimlerinden doktorzâde Aleksander (Hâriciye Nazırı esbak-ı hâlâ yani 1311 de Sisam beyi bulunan zâttır) müste'dân-ı ketebeden bazı efendiler dahi cemiyetin umûr-ı tahrîriyesine alındılar. Bu kadar tertipler, intihablar, tekellüfler üzerine meydana ne eser konuldu malum değildir. Mûmâ-ileyhimadan yalnız Hilmi Efendi başlı başına tarih-i umûmîden bir iki parça tercüme meydana çıkarabilmiştir.

## 2.9. 1283/1865-66 Senesi

### 2.9.1. İhdâs-ı Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye

Mekteb-i tıbbiyeden sene bi-sene yetişmekte olan etıbba-ı tabâbet-i askeriyede istihdam olunmakta iseler de bunlar henüz derece-i kifâyede olmadıklarından alaylarda istihdam için ecnebi tabiplerinden istiğnâ' hâsıl olamadığı misillû taşralardan dahi memleket tabibi istid'âsıyla peyderpey işârât vukû'uyla oralara dahi zarurî ecnebi doktorlar tayin olunmakta idi. Bu hâlin devamı tecviz olunmadığından memâlik-i mahrûse kasabât ve şehirleri için mülkiye tabibi namıyla doktorlar tayinine hacet mess eyledi. İş bu tabiblere mahreç olmak üzere o esnada mekeib-i tıbbiye-i mülkiye namıyla müceddeden bir bâb-ı mekteb teşkil ve te'sis kılındı. Sühûlet-i tahsil-i mucib olarak vatan ve memleket lisanıyla ta'lim ve ta'allüm olunmak üzere mekteb-i mezkûrede okunacak tıp ve eczacılık dersleri lisan-ı Türkî ile ta'lim olunmasına karar verilerek iktizâ eden kütüb-i tıbbiyenin Türkçeye tercümesi için erbâb-ı malumât ve hamiyyetten mürekkep bir heyet-i ilmiye-i tıbbiye teşkil edilerek icabları icra kılındı. Bundan maâda hendese-i mülkiye ile ıslah-ı sanayi namlarıyla iki mekteb daha teşkil olundu.

### 2.9.2. Mevâdd-ı Maârif

Sene-yi hâliyede taşralarda inşâ olunan bazı mekâtib-i ibtidâiyyeden maada Merzifon, Erzincan İstanköy, Kartal ve Midilli'de beş bâb mekâtib-i rüşdiye teşkil olundu. Mekâtib-i rüşdiyede

etfâl-i gayrimüslimenin dahi kabulü usûlü ittihaz kılındı. Müstakil mekteb inşâsına müsaade olunmayan bazı küçük karyelere hem civar karyeler birleştirilerek iki üç karye arasında birer sıbyan mektebi yapılmasına Rumeli eyaleti dâhilinde kâin bazı kurra-i müslimede karar verilmiştir.

Sıbyan mekteblerinden rüşdiyelere alınacak şakirdân için vaz olunan usûl-ü cedideye tatbîkan lâyıkıyla ibareyi bilmeyenlerle Türkçede melekesi olmayanların mekâtib-i rüşdiyeye kabul olunmayacakları ilân kılındı. Meşâhîr-i dersiamdan ve müderrisînden Hoca Mustafa Efendi irâde-i mahsusa-i hazreti padişahî ile meclis-i Maârif âzâlığına memur oldu.

Sinnleri büyük adamlardan okuyup yazmaları olmayanlara akaid-i diniyyeleriyle rakam ve hesap gibi her şahsa lüzumu olan bazı şeyleri ta'lim için çarşı pazar açılmazdan evvel pazar, çarşamba günleri küşâd olunmak üzere cemiyet-i tedrîsiyye namıyla Dersaâdet'te Sultan Bayezid civarında bir mekteb teşekkül etmiştir.

### 2.9.3. Gazete

Cümle-i muhassenât-ı asriyyeden olmak üzere *Sıhhat-nümâ* namıyla haftada iki defa Dersaâdet'te neşr olunur Türkçe bir tıp gazetesi ihdas olundu. Bu gazetede hıfzıssıhha ve devam-ı ten-dürüstî ve afiyete ve menâfi' ve fevâid-i umûmiyeye dair fıkarât-ı hikemiyâne derc ü tastîr olunacağı ilân kılındı ve cemiyeti tıbbiye-i Osmaniyye namıyla bir cemiyet dahi teşekkül eyledi. Eyaletçe teşkilât-ı cedîdeden dolayı bazı mahallerde eyalet gazeteleri tab' ü neşrine şürû' olunduğu misillû bir tarafı Arabî diğer canibi Fransızca olarak cebel-i Lübnan'da dahi bir gazete ihdas olundu.

Hüner ve maârifin neşri tezâyüd ettikçe matbuatın dahi ona göre envâ-ı teksir ederek buna lâzım gelen kâğıt sarfiyatının dahi çoğalması tabiîdir. Öteden beri kâğıtlar eski paçavralardan imâl oluna gelip başka şeyden kâğıt yapıldığı o vakte kadar işitilmemiş idi. O esnada Londra'da samandan kâğıt yapılıp o kâğıtla bir gazete çıkarılmaya başlanılmış olduğu misillû Amerika' da dahi ağaçtan kâğıt imâli sırrı meydana çıkarılmış ve hattâ bunun için yapılan fabrikayı seyre davet olunan misafirlerin hîn-i vürûdlarında bir büyük servi ağacı fabrikaya verilip avdetlerinde bu ağaçtan mamul birer top kâğıt gelen misafirlere hediye verilmiş imiş.



## 2.10. 1284/1866-67 Senesi

### 2.10.1. Maârif

Sene-i sabıka-i maârif bahsinde bir nebze beyan olunduğu vecihle bir müddetten beri teksîr-i mekâtib ve teshîl husûl-i avârif ve mekâtib hususlarına devletçe masrûf olan mesâ'î ü kayda şâyân teşekkür-i müessir-i memdûhadendir.

Erbâb-ı maârif ve ulûmdan bazı ashab-ı hamiyyet ve gayret taraflarından cemiyet-i tedrisiyye-i İslâmiye namıyla Dersaâdet'te bir mekteb küşâd olundu. Bu mektebde usûl-ü cedide-i ta'limiyyenin icrası için sinnleri hadd-i bulûğu aşmış, yirmişer otuzar yaşlara basmış hademe ve esnaf takımından bazı kesân kendi işleri vaktinden evvel sabahları mekteb-i mezkûre devam ile zarurât-i diniyye ve dünyevîyelerini ve az vakitte mehmâ-imkân okuyup yazmak ve ahz ü i'tâsını zabtedecek kadar defter ve hesap tutmayı öğrenmekte idiler. Bu emr-i hayrın birinci müessisi Maârif Nezâreti memurlarından Cevdet Efendi namında bir zât-ı hamiyyet sıfattır.

### 2.10.2. İhdâs-ı Müze

İstanbul ve Memâlik-i Mahrûsa-i Şahanenin bazı taraflarında birtakımı meydanda ve çoğu tahte'l-türâb yıllarca mestûr ve metruk kalan âsâr-ı kadîmeyi ecnebiler gelip gözümüzün önünde çıkarıp memleketlerine aşırdıkları ve bu âsâr-ı kadîmeden tarih ve sanatça fevâid-i külliye ihtihsaliyle beraber müze hanelerini tezyin ve imlâ eyledikleri der-kâr idi. Fıkdân-ı ma'lûmât

sebebiyle âsâr-ı atîkanın elde edilmesi yolunda bir gûnâ hareketimiz olmadığı misillû ele geçen antikaları bozup kıra-kaldığımız dahi meydanda idi. Hattâ yakın vakitlere kadar Anadolu'nun bazı taraflarında eski zamanlardan kalma tiyatrolar harabeleri ve yekpâre mermer ve somakiden mahkûk ve mamûl başları kırılmış arslan, kaplan gibi bazı hayvânât resimleri çeşme başlarında ve duvar köşelerinde ve aralarında görülür ve zamane heykeltıraşlarının hayretini mûcib olan şeyler âdi taş parçaları gibi kullanılır idi. Avrupalılar ile kesb-i maârife ve ülfet semeresiyle bu misillû şeylerin kadri malûm olmaya başladığı sırada o misillû âsâr-ı kadîmenin cem'ine mahsus olmak üzere cennet-mekân Sultan Mahmut Hân-ı Sânî Hazretlerinin türbe-i şerifleri karşısında müzehâne namıyla bir mahal tahsis olundu.

### 2.10.3. Dârülfünûn

Mekâtib-i ibtidâîyye ve rüşdiye ve harbiye ve bahriye ve sanayi gibi mektebler küşâdıyla tamim-i ulûm ve maârife hasr-ı inzâr-ı dikkat olunmakta ise de bunlardan çıkan talebe içinden fünûn ve ulûm-u âliye tahsiline heveskâr olanlar için Avrupa'da olduğu misillû o vakte kadar bir dâr'ül-fünûn ebniye-i teyessüre rûnümûn olamamıştı. İktiza eden muallimleri Avrupa'dan celb olunmak ve derûnunda bulunan askerî idâdî şakirdânı mensub oldukları mekteb-i harbiyeye nakil edilmek üzere Galatasaray'ının bir mükemmel lise yani Darülfünûn ittihazına ve muallimlerin hîn-ü vürûdlarına talebesinin intihap ve cem'ine karar verildiği ilân olunmuştur.

## 2.11. 1285/1867-69 Senesi

### 2.11.1. Rasathâne

Havâ-yi nesîmînin bulunduğu hâli yani rüzgâr ve boraların hareket ü seyrini tahkik ederek ve birbirine haber vererek bundan hâsıl olan ma'lûmâtın neşriyle seyr-i sefâine emniyet verecek



bir hizmet ihtirâ' olunmuş olduğundan Karadeniz ile Bahr-i Sefid sevâhilinin kıtaât-ı muhtelife-i mahalliyesinde havâ-yi nesîmînin her gün bulunduğu hâli telgrafla bildirmek için bir münasip yerde rasathane inşâsına irade buyruldu.

### 2.11.2. Maârif-i Dârüşşafaka

Dersaâdet'te Sultan Selim civarında taraf-ı mîrîden mübâyaa olunan konağın mekteb heyetine tahviliyle bî-vâyegân-ı erâmil-i eytâm-ı müslimeye mahalli feyz ve terbiye olmak üzere Dârüşşafaka namıyla tehyie-i esbâb-ı lâzımesine şürû' olundu. Bunun için taraf-ı şahaneden ve vükelâyı ve memurîni ve ashâb-ı hamiyyet caniblerinden az müddet zarfında hâsıl olan i'ânât-ı küllîyeden başka Hidiv-i Mısır İsmail Paşa tarafından dahi iki bin lira i'âne edildiği gazetelerde görülmüştür.

Galatasaray namıyla müştehir olan bina'yı dânişîn dahi Mekteb-i Sultanî unvanı, maârif nişanı ile teşkil ve tezyin olunarak küşâd olundu. Küşâdını müteakip üç gün içinde alınan şakirdânın adedi yüz elliye baliğ olmuştur. Derslere hemen bed' olunarak müdürlüğüne Dö Salve nam Henrûr [هنرور] tayin olmuştur. İkinci müdürlüğüne altıncı daire muhâsebecisi Selim Efendi getirilmiştir. Mekâtib-i sıbyaniyenin dahi ıslahı için muallim yetiştirilmesine görülen lüzuma mebni Dersaâdet'te Bab-ı Seraskerî civarında hâlî durmakta bulunan atîk Matbaa-i Âmire Darülmuallimîn ittihaz kılındı.

## 2.12. 1286/1869-70 Senesi

### 2.12.1. Kaptan ve Orman Mektebi

Galata Arap Camii havalisinde müceddeden bir bina inşâsıyla muvakkaten orada kaptan mektebi ittihaz ve küşâd olunduğu misillû maliye hazinesi derununda dahi bir bâbı orman mektebi küşâdıyla memuri lâzımeleri tayin kılındı. (Her şeyi iptidasından güzel başlamak ve sonra arkasını bırakıp boşlamak âdeti bunu da hakladı.)

### 2.12.2. Maârif

Kız mekteblerine muallimeler yetiştirilmek için Dersaâdet'te Darülmuallimât namıyla bir medrese küşâd olundu. Meclis-i Kebir-i Maârif idâre ve ilmiye namlarıyla iki daireye bi't-taksim idâre dairesine Münif Efendi ilmiye meclisine Liva Tahir Paşa tayin kılındı.

O vakte kadar sıbyan mekteblerinde zükûr ve inâs birlikte ta'lim olunup kız çocukları için ayrıca mektebler yok idi. Tervîc-i esbâb-ı terbiye-i umûmiyye sırasında bu husus dahi Maârif Nezâreti canibinden nazar-ı itinaya alınarak ber-vech-i muharrer mahallât mekteblerinde erkek ve kız çocukların tefriki ile başka beş usûlü cedîde üzere ta'limleri için münasip muallimler tayini ve etfâl-i inâs için evvel emirde Dersaâdet'in mahall-i münâsebesinde yedi bâb inâs rüşdiye mektebi küşâdı hususlarına itina olunmuştur. İş bu mekteblerde etfal-i inâsa lüzumu kadar Arabî, Farisî ve Riyazî derslerinden başka hutût ve nakış ta'lim olunmasına karar verilmiştir.

Mekâtib-i mevcûdenin ıslah-ı intizâmât-ı hazıra ve teksir-i a'dâdı hâliyesi zımnında ittihâzı îcâbeden tedâbîri şamil şûrâ-yı devleti maârif dairesinden bi't-tanzim makrûn-i müsaâde-i seniyye buyrulan nizamnâmenin hülasâ-i müeddâsıdır.

Mektebler üç sınıfa tertip olunup bir sınıfı sıbyana tahsis, yani mahalle mekteblerinin ahvâli ve usûlü tedrisiyyeleri tadil ve tevsi' olunmasını,

Bir kısmı rüşdiye mektebleri olup bunlarında kavâîd-i ta'limiyyeleri tayin kılınmasını,

Kısm-ı diğeri mekteb-i sultanî usûlü üzere tesis edilecek mektebler olup adedinin miktar-ı kifâyeye iblağ kılınmasını,

Her nevi mekteblerde tedris olunacak dersleri maruf ve muîn olarak herkes evlad ü etfalini mekteblere devam ettirmeye icbâr ve bu bâbda mümâni'at ve muhalefeti görülenler derecesine ve hareketlerinin tekerrürüne nispetle beş kuruştan yüz beş kuruşa kadar cezâ-yı nakdî ahziyle mücazâta giriftâr edileceğini mu'lindir.



Bu tertip üzere tutulacak usûle diyecek yok, icrasına gelince tariz olunacak sözler çoktur.

### 2.12.3. Gazete

O esnada bir tarafı Türkçe diğer canibi Arapça olarak *Zevrâ* namıyla vilâyet gazetesi tab' ü neşrine ibtidâr olunmuştur. Mukaddimesi pek güzel kaleme alınmış şâyân-ı mütalâa âsâr-ı nâdiredendir.

### 2.12.4. Maârif

Mekâtib-i mevcûdede tedris olunmakta bulunan derslerin mâfevkinde olarak bazı ulûm ve fünûn-ı nâfia' ta'lim olunmak üzere Dîvânyolu'nda inşâ olunan Darülfünûna girmek arzusunda bulunan talebenin ba'de'l-muâyene kayıt ve tahrirleri zımnında açılan meclis-i imtihana beş on gün zarfında her sınıftan binden mütecaviz şakirdân izhâr-ı rağbet ederek bunların içinden dört yüz elli neferi evsâf-ı matlûbede bulunduklarından kayıt ve kabul olunmuşlardır.

### 2.12.5. Ta'yîn Olunan Muallimler

Selim Efendi, Mahmut Efendi, Halit Bey, Kerim Efendi, Aziz Bey, Ahmet Kamil Efendi, Tevfik Bey, Mösyö Konstantinidi idi.

### 2.12.6. Esâmi-i Fünûn

Edebiyat, Fransızca, tarih-i umûmi, coğrafya, hesap, resim, mantık, ilm-i hukuk. Bu ilimler hafta[da] dört gün tedrîs olunacaktır. Bu tertibatın tekemmülünden sonra zikrolunan Dârülfünûn gayet tekellüflü şa'şaâ ve şâyân-ı takdir bazı zevat tarafından irat olunan nutuklarla küşâd olundu.

### 2.12.7. Maârif

Sene-i hâliye Ramazanın nısf-ı âhirinde geceleri saat üçten dörde kadar umuma mahsus Dârülfünûn'da dersler takrir olunmasına

verilen karar mucibince icabı icra kılındı. (Mukarrirler) Tahsin Efendi heyet-i âlim ve ekber ve asgar nâ-mütenâhi dersleri.

(Mu'teriza) ne münasip intihâb-ı halkın leyâli-i mübârekede bu makûle türrehât ile akidelerini bozmak (?) ne büyük fezâhattır. Bu misillû serâir hikem-i tabîiyye dersleri havâs-ı müntehıyyâta mahsus olduğu hâlde umuma neşrinin muvafık-ı hikmet olmadığını âdem-i mülâhaza ile kendilerini erbab-ı hikmetten addedenler yine kendileri o hikmete karşı harekette bulunmaları taaccüp olunacak şeydir. İntiha.

| | |
|---|---|
| Cevdet Efendi | Mıknatısiyyet-i arzı hayvanî [Nağmeten uhrâ] |
| Rıfat Bey | Silsile-i hayvânât [Fîhi Mâfîh] |
| Tevfik Efendi | Makineler, [Erbabına mahsus] |
| Vâhit Efendi | Mekâbirîn sahîha-i tesiri, [İş ola] |
| Münif Efendi | Terakki-i sanayi' ve menâbi' serveti [Bak buna ne demeli] |
| Emin Efendi | Hava-yı nesîmî [Havadan şey] |
| Aziz Efendi | İttihâd-ı kuvve-i tabî'îyye [Kime yarar bilmem] |
| Selim Efendi | Seyyârât [Epeyce kol kanat ister] |
| Aziz Efendi | Emzice ve ekâlim [Lâzım değil elzem] |

Ramazanın on beşinden ahirine değin ki Kadir gecesine kadar on iki gece demektir. Bu on iki gece de birer saatten on iki saat eder. Bu on iki saat zarfında bâlâda tadat olunan fünûn ki mekâtib-i âliyenin birinci derslerindendir. Bunların hepsinden o müddet içinde ders göstermeye cür'et kadar dünyada muhalif-i hikmet bir keyfiyet var mıdır?

## 2.13. 1287/1870-71 Senesi

### 2.13.1. Küşâd-ı Kulüb

Avrupa'da kulüp tabir olunur. Encümen-i ülfet ve mecmu' fezâîl-i ünsiyet için der-âliyyede öyle bir encümen küşâdı (bizde



de kahvehaneler, taşralarda köy odaları vardır ki bunlar da mahall-i ülfettir. Farkları şampanya yerine pekmez, nârdenk şerbetleri, ispermeçet yerine çıra ışıklarıdır) beyne'l-vükelâ tezekkür olunmuştu. Muahhiran bunun için sandıkçılarda Asım Paşa Konağı bil-istîcâr levazımı istihzar olunarak Ramazan-ı şerifin ilk akşamı Şurâ-yı devlet reisi Kâmil ve Mehmet Rüştü ve Maliye Nazırı Fazıl Mustafa Paşa ile sair vükelâ hazır oldukları hâlde küşâd olundu. O gece saat beşe kadar her vadiden müsahabât ile imrâr-ı vakt olunmuştur. (Mu'terize) Ramazan-ı şerifin ilk gecesi küşâd olunduğuna nazaran Ramazan-ı şerif ile teberrük olunmuş olur fakat teravihlerin nerede eda olunacağına dair söz geçmemiştir.

### 2.13.2. Maârif (Dârüşşafaka)

Dersaâdet'te Sultan Selim Cami-i şerifi civarında erâmil ve eytâm-ı müslimenin ta'lim ve terbiyesi zımnında leylî ve nehari olarak (Dârüşşafaka) namıyla müceddiden bir muntazam mekteb küşâd olundu. Bunun bina ve ihyasına olunan iânât-ı külliyeden başka mesârif-i daimesine karşılık olmak üzere eski ve yeni maliye daireleri ve Bâb-ı Seraskeri tahtında ve pîş-gâhında inşâ olunan dükkânlardan şehriyye hâsıl olacak bedelât-ı nakdiye-i îcâriyenin mekteb-i mezkûra tahsisine irade buyrulmuştur.

### 2.13.3. Dârülmuallimât

Muhassenât-ı asriyye cümlesinden olarak kezâlik Dersaâdet'te küşâd olunan kız mekteblerine kadın hocaları yetiştirilmek için (Darülmuallimât) namıyla dahi bir mekteb tanzim ve küşâd olundu. Resm-i küşâdı pek tantanalı icra olundu. Buna dair hîn-i küşâdda Maârif Nazırı tarafından irâd olunan nutuk gayet manidar asâr-ı nâdireden idi.

## M. Tahir Münif Paşa

## III

# EHEMMİYET-İ TERBİYE-İ SIBYAN*

Bir şeyin fesâdı bilinmedikçe ıslâhı tasavvur olunmadığı misillû bir kimesne cehlini itiraf etmedikçe tahsil-i ilme ibtidâr eyleyemeyeceği kazâ-yı müsellemedendir. Binaenaleyh iktisâb-ı kemâl ve ihtisâl-i vesâil-i hüsn-i hâl etmek isteyenler evvel emirde kendi noksan ve kusurlarını taharrî ederler. Fakat ekseriya in-

* Metnin ilk yayımlandığı yer: "Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan", *Mecmua-i Fünûn*, Cemaziyelâhir 1279 / Kasım 1862, No: 5, s. 176-185; Metnin farklı biçimlerde yayımlandığı yerler için bk.: Adem Akın, *Osmanlı'nın İlk Bilim Dergisi, Münif Paşa ve Mecmua-i Fünun, İnceleme ve Seçilmiş Makaleler*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yay., 2011, s. 137-146; Sadeleştirilmiş haliyle: İsmail Doğan, "Çocuk Eğitiminin Önemi (Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan)", *Milli Eğitim*, S. 152, 2001; Kısaltılmış, sadeleştirilmiş ve kısmen de tahrif edilmiş haliyle: Cavit Binbaşıoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Anı Yay., 2011, s. 149-156.



san hîn-i tufuliyetten beri me'luf olduğu âdât ve ahlâkın hüsn ü kubhunu temyizden aciz olduğundan erbâb-ı rüşd ü rü'yet bu keyfiyetin hakikat-i hâle ıttılâ'a perdekeş-i heylûyet olduğunu bilerek bu bâbda sairlerinin ihtarât-ı hayırhanesini garaz ve hakarete hamletmeyip bir kelâm-ı hakikat ittisâm her kimin lisanından sudur eder ise etsin "Lâ tenzur ilâ men kâle bel unzur ilâ makâl"[1] kaidesince kâile bakmayarak makulü sencide-i mîzân-ı dikkat ve itibar eylerler.

İmdi, memleketimizde âsâr-ı medeniyetin gereği gibi ilerlemesine ve beyne'l-ahâli vesâit-i servet ve saâdetin tezayüdüne mâni bazı ilel ü esbâb mevcut olup, vatanın menâfi-i hakikiyesine vakıf olanlar buna nazar-ı teessüf ile bakmakta ise de, ekser halk bundan gâfil ve mücerred "İnnâ vecednâ âbâena"[2] kavliyle âmil bulunduğundan, esbâb-ı mezkûre ne makule şeyler olduğuna ve bunların devamı menâfi-i âmme hakkında ne derece muzırr ve vahîm bulunduğuna dair layıh-ı hâtır-ı kâsir olan bazı mevaddın aralıkta arz ü beyanına mücaseret olunacaktır. Şemme-i memduha-i vatanperveri ve nasfet ile muttasıf olan zevat, bu bâbda hulus-ı niyetimizde iştibah etmeyerek, ihtârât-ı âcizânemizin çeşm-i insaf ve dikkatle mütâla'asına rağbet ve sehv ü hatası görüldüğü hâlde rehin-i afv ü inayet buyurmalarını kemâl-i tazarru ve ibtihal ile temenni ve niyaz ederiz.

*Çeşm-i insâf gibi ârife mizân olmaz*
*Kişi noksanını bilmek gibi irfân olmaz.*

Bekâ-yı nev' hikmet-i bâligasına mebni kâffe-i hayvânât-ı sâire misillû, insana evlâd ve ensâbının ihtiyacât-ı cismaniyelerini def'ine tab'en mâil olup, havâyic-i ruhaniyeleri istihsaline ise, aklen ve şer'an me'murdur. Benâberin erbâb-ı rüşd ü sedâd ve ahfâdlarının hüsn-i muhafaza-i cismaniyelerine sa'y ettikleri kadar tahsil-i ilm ü adâb eylemelerine takayyüd ve ihtimâmı ehemm-i vezâif-i übüvvet addederler. Ol veçhile insan, bekâ-yı

[1] "Söyleyene değil, söyletene bak."
[2] "Biz atalarımızı bu şekilde bulduk."

nev'i esbabının istihsalinde hayvan ile müşterek olup, ancak neslinin havâyic-i ma'neviyelerinin isti'mâliyle temeyyüz eder, evlâdlarının muhafazâ-i cismaniyeleri hakkında ebeveynin sa'y ve ihtimamları her ne kadar mümted olsa, gene bir zamân-ı mahdûd zarfında olup andan sonra evlâd semere-i sa'y ve gayretle hem kendini ve hem de ebeveyninden mazhar olduğu muâmele-i cemileyi icrâ etmek üzere, vücuda gelecek evlâdını beslemeye mecbur olacağından, işte ol gün geldikçe çocuklarının sefâlet ve hakarete düçâr olmasını istemeyenler, onlara vaktiyle ilm ü marifet veyahut bir kâr u san'at ta'limini ehemm-i umûr addedenler ve iş bu ilm ü san'at muktezâ-yı vakt ve hâle ve bazı kere çocuğun meyl ü hevesine göre intihab olunur.

Fakat bir çocuk her ne mesleğe sülûk edecek olur ise olsun, evvel emirde kendi lisanını sühûletle okuyup yazacak ve ahz u i'tâsını kalem ile hesab edecek kadar san'at-ı kitâbet tahsîl eyledikten sonra ittihaz edeceği mesleğe göre lâzım gelen fünûnu tahsil eylemek lâzımdır. Şu esasa riayet olunmadıkça hiçbir meslek ve san'atta kesb-i maharet mümkün olamaz. Ale'l-umûm zannolunduğu misillû ilim ve san'at ayrı şeyler olmayıp, hakikatte beynlerinde şiddet-i irtibât ve ittihat vardır. Ulûmun sanayi'e ziyade medhal ve mu'âveneti olup, meselâ dülgerlik, duvarcılık ve boyacılık ve hattâ en sâde görünen fırıncılık ve aşçılık san'atları kavâ'id-i ilmiyeye mebnîdir. Eğerçi, pek çok erbâb-ı sanayi' kendilerine lâzım olan fünûndan bîbehre oldukları hâlde icrâ-yı san'at ederler ise de, bu makûleler papağan ve diğer bazı mukallid hayvanların tekellüm ve raks ve harekât-ı sâire ta'allüm eylemesi kabilinden olarak yaptıkları şeylerin esas ve hikmetini bilmezler ve hemen ustalarından gördüklerini yapıp, sanatlarının ıslahına derdest olmak şöyle dursun, bu makûle terakkînin imkân-ı hayâlhâne-i hatırlarına dahi gelmez, işte bizim taraflarda hıref ve sanayî'nin ileri gitmemesine dahi sebep bu olup ekser sanayî'ce lâbüd olan ilm-i kimya ve hikmet-i tabî'iye ve resim ve hendese ve cerr-i eşkâl gibi ulûmun mevadd-ı esâsiyeleri ta'allüm olunmadıkça, memâlikimizde sanayî'nin dûçar olduğu hâl-i vukuftan tahlisi mümkün olmaz. Hem-civarımız olan Avrupalılar sanayi' ve maârifte bir derece-i âlâ'ya varmış iken bizim ilimsiz şu hâl-i vukufta bile kalmamız kabil olmayıp gittikçe gerileyeceğimiz derkârdır. Çünkü Avrupalılar ulûm ve fünûn sayesinde îcâd ve isti'mâline zaferyâb oldukları âlât ve edevât vasıtasıyla masnu'âtlarını eshel sûret ve ehven baha ile çıkararak bu taraf nakl ve füruht eylediklerinden, bizim ehl-i sanâyi'nin usûl-i kadimeleri üzere yalnız el ile i'mâl eyledikleri emti'â bi't-tabi' pahalı geleceğinden Avrupa masnu'âtına mukâvemet edemeyerek, şu hâlin şimdiye kadar su'i te'siratı pek çok görüldüğü misillû, nihayetü'l-emr Memâlik-i Mahrûsa-i Şahane'de sanayî'nin hemen bil-külliye inkırâzını müeddî olacağı emr-i âşikârdır.



Bundan murâdımız bir memleket ahâlîsi kendisine lâzım olan eşyanın kâffesini bizzât i'mâl ve tahsil ederek, başka memlekete muhtaç olmamalıdır demek değildir. Mukaddemleri bu bâbda henüz tecârib sebkât etmeksizin Avrupa'da dahi bu efkâra zahib olunmuş ise de, muahheren erbâbı indinde butlanı tebeyyün etmiş olduğundan bu bâbda ısrar etmeyiz. Memâlik-i Mahrûsa-i Şâhâne'nin vüs'at ve kabiliyet-i arazisi cihetiyle her şeyden evvel emr-i zirâ'atin tevsi' ve tervicine sa'y ü ihtimam olunması daha hayırlı olacağı derkâr ise de Avrupalılara nispetle ehl-i kura mesabesinde kalmamak için, fünûn ve sanayî'nin bi'l-külliye ihmâliyel inkırazında mübalât olunmaması mazarrât-ı kesîresinden sarf-ı nazar, namus-ı milliyete dokunur mevâddandır. Her ne ise, buraları başkaca mevzû-ı bahs olunacak mesâilden olup, sadedimizden hariç bulunduğundan bu mahalde tafsilâtına girişmek iktizâ etmez.

Şu mukaddemâttan müstebân olacağı veçhile elyevm yalnız devlet memuriyetinde bulunmak için değil, belki herhangi kâr ve sanata sülûk eylemesi murâd olunur ise olunsun, herkes hâl ve mevki'nin müsaadesine intihâb olunacak mesleğe göre çocuklarının terbiye ve ta'limine sa'y ve ihtimam etmelidir. İş bu terbiyenin biraz okuyup yazmak öğrenmekten ibaret olması za-

manımızda kifâyet etmeyip kitâbetin mücerred tahsiline âlet olduğu fünûn ve ma'âriften herkesin hâline göre hissedâr olması lâzım ve lâbüddür.

Çünkü insanın muktezây-ı şeref-i nutk ve iz'ânı üzere hayvânât-ı sâire gibi sûret-i mâişet ve zindegâisi bir derecede kalmayıp, daima terakkiye mâil ve müstâid olduğundan, Felatun' un "la taksur veledeke alâ ebedike li-enne hulika li-vaktin gayra vaktike"[3] kelâm-ı hikmet ittisâmı mantûkunca çocuklar pederlerin zamanının gayrı bir zamanda ta'ayyüş eylemek için halk olunmuş olduğu cihetle pederler onların terbiye ve ta'limini vaktiyle kendilerinin istihsâl ettikleri dereceye hasr u kasr etmeyip belki bulunacakları zamana muvafık ve mülâyim olan mevaddı ta'lim eylemeleri iktizâ eder. Filhakîka şu kâideye riâyet olunmayacak olsa, hiçbir şeyde eser-i terakkî zuhura gelmeyip, insanın sıfat-ı hayvâniyete çesbân, yeknesak ve siyyân bir hâlde bulunması icâb eder.

İmdi zamanımızda ekseri nâs şu maddenin derece-i ehemmiyetini ve terbiye-i etfâl bir memleketin servet ve sa'âdet ve kuvvet ve kudretinin mebnâ-i aleyhi olduğunu gereği gibi fehm ve iz'ân edemeyerek dâire-i ma'ârifin tevsî'ine lüzum görmedikleri cây-i teessüftür. Elyevm mer'î olan ulûl-i tâ'lîmiyenin dahi, ezhân-ı etfâle nâ-muvafakati, derkâr olup sarf ve nahiv ve mantık ve me'âni ismiyle şâkirdin "öğrendim" ve muallimin "öğrettim" diye memnun ve müftehir oldukları şeyler çocuğun manâ-yı sahîhini ve sûret-i isti'mâlini ve hattâ ne maksat ile okuduğunu bilmeyerek, yalnız tûtî gibi telaffuz eylediği birtakım kavâid ve ıstılâhâttan ibarettir. Sıbyan, ulûm-ı mezkûre kıraât ve ta'âllümünden maksat olan Arabî lisanının mahiyetinden bî-haber olduğu hâlde, i'lâl ve i'râb ve emsâli kavâ'id-i dakika ve hikemiyesini nasıl zihni ihata edebilir ve henüz en sade ibareyi fehm ve terkibe kudreti yok iken fesâhat ve belâgat üze-

[3] "Çocuğunu sadece kendin gibi terbiye etme; zira o senin zamanından başka bir zaman için yaratılmıştır."



re, ifade-i merâm eylemek usûlünü ta'âllümden ne istifade edebilir? Acaba ta'lim-i sıbyan ile iştigal eden hocaların hangisi, öğrettiği kavâid-i Arabîye ve mantıkıyeyi kâlen ve yahut kelemen ivraya muktedirdir? Bu makûle ta'limin, ezhân-ı sıbyanı tahdis ve it'âbdan başka bir semeresi görülemeyip tahsîl destmâye-i isti'dât kılındıktan sonra tekrar tederrüs olunur ise ancak ol vakit fâidesi müşahede olunduğu cümlemizin sergüzeşti ve mücerrebi olan hâlâttandır. Bi'l-farz ulûm-ı mezkûre gereği gibi tahsil olunsa bile, bunlar kesb-i kemâlât-ı lâzımeye âlât olacağından asıl maksat olan fünûn-ı nâfi'ayı tahsile çalıştırılmaları ehemm-i umûrdandır.

Dünya ve âhirette sermâye-i saâdetleri olacak olan bu misillû emr-i mühimin hüsn-i husûlü zımmında her türlü fedakârlık ihtiyarı lâzım gelir iken bazı pederler çocuklarının velâdet ve sünnet veyâhud ekseriya vakti gelmeksizin tezevvüçleri vesilesiyle mesârif-i külliye ihtiyâr edip unsûr-ı ta'limiyeye gelince bedava olmasını veyâhud ciz'i masrafla husûle gelmesini isterler. Filhakika o mâkule bir iki günlük havaî şeylere o kadar masraf ve tekellüf olunup da emr-i ta'lim ve terbiyenin hiçe sayılması, ne derece alâmet-i humk ve cehâlet olacağı muhtâc-ı izâh değildir.

Avrupa'da terbiye-i etfâle ziyade i'tina olunup, bu bâbda herkes âlâ kadri'l-hâl bezl-i mechud eylemeği vecîbe-i zimmet-i übüvvet bildiğinden, bir adamın çocuğu dünyaya geldikte, her şeyden evvel mesârif-i ta'limiyesini düşünür. Çocuk bir zaman peder ve validesinin bulunduğu mahalde mektebe devam ile mukaddemâtı ilmiyeyi tahsîl ettikten sonra büyük darülfünunları bulunan mahall-i baîdeye irsâl ile orada tederrüs ve ta'ayyüşleri için lâzım gelen mesârif-i külliyeyi valideyni deruhte ederler ve erbâb-ı servet ve yesârdan olanlar, evlâdlarını derslerini tekmîl ettikten sonra, memalik-i sâire ahvâline ve ahâlîsinin usûl ve ahlâk âdâtlarına re'yü'l-ayn kesb-i ıttıla eylemek üzere mahall-i bâideye i'zâm ederler.

Sıbyan, muktezâ-yı hâl-i sabâvet, ilm ve ma'rifetin lüzum ve ehemmiyetini fehm ve iz'ân edemeyerek, melâib ve melâhi ile iştigâle meyl ettikleri hâlde valideyn veyâhud velileri gâh sûret-i mülâyemet ve gâh unf ve şiddet izhârıyla tahsîl-i ilm ü edebe çalıştırdıkları misillû basar-ı basîretleri küşâde olan devletler dahi teba'aları hakkında evlâd mu'amelesi ederek ol bâbda her türlü vesâil-i teshiliyye ve levâzım-ı teşvikiyeyi ifâ ve hattâ bazı Almanya devletleri yedi yaşına varmış gerek kız ve gerek erkek çocuklarını mektebe koymayan pederleri tecrîm ile eşi'a-i cihântâb-ı ilm ü marifetin intişarına itina ederler.

Terbiye-i umûmiyenin nezd-i saltanat-ı seniyede dahi kemâlat-ı ehemmiyeti rehin-i takdir olup hassaten, şu maslahat-ı hayriyenin hüsn-i tervîc ve temşiyetiyle iştigâl eylemek üzere mukaddemce nezâret-i mahsusa te'sisine ve gerek Dersaâdet'te ve gerek Memâlik-i Mahrûsanın pek çok mahallerinde sıbyanın meccanen mukaddemât-ı ulûm tederrüs eylemeleri zımnında rüşdiye mektebleri küşadına himmet buyrulmuştur. Maamâfih mekâtib-i mezkûrenin sûret-i idâre ve intizamları henüz arzu olunacak derecede olmadığı misillû mahalle mekteblerinde câri olan usûl, ziyade ıslâha muhtaç olduğunu i'tirâfa mecburuz. Bu misillû mekâtibin ıslâhı evvelâ muallimlerinin oldukça ehliyet ve istitaât ashâbından olmasından ve sâniyen bunların ittihâz ettikleri usûl-i ta'limiyenin yolunda bulunmasından ibarettir. Sıbyan, az vakit zarfında Türkçeyi bi's-suhûle okuyup yazmayı ve lâzım gelen mukaddemât-ı fünûnu ta'âllüm eylemek üzere bir usûl-i münâsib vaz' ve te'sîsi ve bunun için lâzım gelen kütüb ve resâilin intihab ve tertibi az bir himmetle ahf-i karîbde husûl-pezîr olabilir. Fakat ber-vech-i matlûb muallim tedârik-i buna nispetle biraz müşkil olduğu misillû, bulunsa bile elyevm bu meslekte ta'ayyüş edenlerin ihrâcı, haklarında mağduriyeti mucîb olacağından, bunlar hâlî üzere terk olunup, fakat yeniden bu mesleğe sülûk edecek olanlar, usûl-i cedîdede bi'l-imtihân ehliyeti nümâyân olduğu hâlde kabul olunup, bu bâbda medâr-ı şevk ve gayret olmak üzere, yeni muallimlere ziyâdece



maâş veyâhud bir nevi imtiyaz verilmesi ve eski muallimlerden dahi bu sûreti kabule müsta'id ve talib olan olduğu hâlde, ba' de'l-imtihan onların dahi şu müsaadeye mazhar olmaları maksad-ı mezkûrun husûlüne kâfi olacağı meczûmdur.

Bizim mekteblerde yolsuz bir şey daha vardır ki, şu sırada onun dahi beyanından geri durulamaz. Bundan muradımız zavallı çocukların dayak ile te'dib olunması maddesidir. Saye-i adâlet-vâye-i saltanat-ı seniyyede en büyük cürüm ve kabahat irtikâb eden eşhâs-ı kaviyyetü'l-bünye, birçok senelerden beri şu ta'zîb-i cismânîden halâs oldukları hâlde, henüz derkâr olan nezâket-i vücûdları cihetiyle her vechile haklarında lütuf ve mülâyemetle mu'âmele olunması lâzım gelen etfâl hakkında şu hareket doğrusu reva görülmemelidir. Etfâlden emr-i ta'allümde tekâsül ve rehâvet veyâhud şâyân-ı takbih bir fi'il ve hareket görüldükte mutlaka dayak ile mücâzât iktizâ etmeyip, gûnâgûn suver-i te'dibiye vardır ki, yoluyla icrâ olunduğu hâlde bunların her birisi, birçok değnekten ziyade müessir ve kâr-ger olduğundan iştibah yoktur. Meselâ bazı kere münasib lisan ile ta'zir veyâhud mahal ve makamını tağyir etmek ve bazı kere sâir şâkirdân mektebden azimete nâil-i ruhsat oldukları hâlde biraz vakit tevkif eylemek ve daha a'lâsı okuduğu dersi kabahatine göre yirmi otuz ve daha ziyâde defa yazmağa mecbur etmek gibi tedâbirin suhûl-i maksada kâfi olacağı umûr-ı mücerrebe ve müsellemedendir.

Filhakika iş bu dayak usûl-i muzırrası, hımar gibi kemâl-i gılzet-i fehm ile beraber anûd olan hayvânâta mahsûs olup nev'i şerîf-i insan ve bahusûs sıbyân-ı nezâket-bünyan hakkında şu mu'âmelenin icrâsı nâ-çesbândır. Bunun vücutça irâs edebileceği mazarrat şöyle dursun, sû-i te'sîrât-ı ma'neviyesi dahi derkârdır. Şöyle ki, ekseriya işbu hâl-i tahammül güzâra mazhar olan sıbyan, hareket ve meskenete me'lûf olarak izzet-i nefislerini vikâye edemeyeceklerini meczûmdur.

## Ziyâ Paşa

## IV

# TÜRKİSTAN'IN ESBÂB-I TEDENNÎSİ*

Bir insanın sıhhat ve selâmeti akla mevkuf olduğu gibi bir heyet-i milliyenin devam ve saâdeti dahi ilme menûttur. Nitekim aklı mertebe-i kâfiyede olmayan insan bin türlü muhâtarâta uğrayacağından rahat yaşayamaz. Kezâlik, ilm ile mütehallî olmayan bir kavim cemiyet-i medeniye içinde müsterihan muammer olamaz. Bir zamanlar Osmanlı nâmı cihânı titretirken şimdi emr bir aks oldu. Zîrâ Avrupa devletlerinin kuvve-i harbiye ve maliyeleri ve idâre-i mülkiyeleri muntazam ve bizim hâlimiz her yüzden şâyân-ı esef ve elemdir. Ve zahirdir ki, onların ilerlemesine sebep müstakil ilm ü mağrifet ve bizim geri kalmamıza ba'is, cehl ü gaflettir.

Tedbir-i devâ için marazın teşhisi lâzım olduğundan bu illet-i inhitat bize ne zamandan beri ârz oldu ve niçin tedavisine himmet olunmadı ve el-yevm Türkistan'ın ilmi neden ibarettir? Buralarını mevzu' bahs etmek iktizâ eder.

---

* [Ziya Paşa], "Türkistan'ın Esbâb-ı Tedennîsi", *Hürriyet*, No: 5, 7 Rebiülahîr 1285 / 28 Temmuz 1868.



Sultan Osman Gâzi'den Fatih Sultan Mehmed'in cülûsuna kadar irâde-i cereyân eden zamanın ekserî tevsi'i mülk meşâgiline mürûr ettiğinden ilm ve maârifçe büyük âsâr bırakmamıştır. Lâkin Endülüs ve Irak ve İran'da bulunan düvel-i İslâmiye o vakitler ekseriyet üzere inkıraz hâlinde bulundukları cihetle birçok erbâb-ı hüner henüz hilâl gibi terakki-i ikbâl hâlinde bulunan ru'yet-i adâlet-i Osmaniye'nin sayesine iltica eylediklerinden vatanımızın toprakları düşman kanıyla sulanıp dururken her canibe necm ü mağrifet ekilirdi. Vaktâ ki, İstanbul'un fethiyle taht-ı Saltanat-ı Osmaniye merkez-i istikrârını buldu. Bu feth-i âlişân memâlik-i Şarkiyede terakkiyât-ı maârif tarihinin bidâyeti oldu. Her devletin müddet-i ömründe bir asr-ı maârif sayıldığı gibi Devlet-i Âliye'nin asr-ı maârifi dahi tarih-i mezkûrdan i'tibar ile yüz-yüzelli sene kadar sürüp ba'de inhitâta meyl etmiştir.

Bazı müellifler, Devlet-i Âliye'nin esbâb-ı tedennisini taharrî sırasında Sultan Süleyman'ın mevki'i icrâya getirdiği kânun-ı idâreyi vesâil-i inhitâttan addederler. Lâkin Bünyân-ı ulûmu te' sis ve teşyîd maksadıyla tarik-i ilmi merâtib-i medârise rabt eden Sultan Süleyman'dır. Avrupa ile ihtilât-ı muâmelât ve fütûhât ve gazevât-ı cedîde üzerine (verede emru's-sultanî) mesnediyle tevsi-i mesâil-i şer'iye eden Sultan Süleyman'dır. Bunca esfarda bizzat ihtiyar-ı meşakkat eden ve en sonra alîl ve hasta ve pîr-i fâni olduğu hâlde Zigetvar önünde can veren Sultan Süleyman'dır. Asrında bulunan ulemâyı mazhar-ı enva'i eltâf eden ve hattâ Ebussuud'un tefsirini alâ-yu vâlâ ile Saray-ı Hümâyun'a getirip bizzat kapıdan istikbal ve ta'zim eyleyen Sultan Süleyman'dır. Mülkün ekseri şehr ve kasabâtında cami ve medrese ve imâret ve köprü ve mektep gibi milletin husûl-i saâdetine müteallik bunca ebniye ve âsâra muvaffak olan Sultan Süleyman'dır. Bunlara ve bunlar gibi âsâr-ı tarihiyeye nazar-ı insaf ile bakıldığı hâlde Sultan Süleyman'ın harekâtında birçok muzırr şeyler olmağla beraber medeniyet ve mağrifetçe pek büyük hizmetleri dahi sabit olur. Hususiyle kendinden son-

ra teâsis ettiği usûl sûiistimal olunmuş ise, ondan kendisi mes' ul olamaz. Zîrâ ebediyyet ancak zât-ı ehâdiyyetin şânıdır. Elhasıl Sultan Süleyman devleti hâl-i vukûfa getirdi. İnhitâtına ondan sonra gelenler sebep oldu.

Bizde ulûm-ı diniye ve siyasiyenin mesnedi olan *Kur'an-ı Kerim* ve *Ehâdis-i Nebeviye* lisân-ı Arab üzere vârid olduğu için o lisan, lisan-ı mağrifet hükmüne girerek cemi' kütüb-i şer' iye ve ekser-i fünûn-i akliye dahi lisân-ı Arab üzere yazıldı. Ve benâberin her devlet-i İslâmiye'de lisân-ı Arab'ın neşr ü revâcı fevkalâ[de]ye iltizam olunarak, ulûm-ı şer'iyenin esbâb-ı tahsilini teshile sarf-ı mesâ'i edildi. Ancak Acem için nikât-ı *Kur'an* ve ehâdisi istinbat kolay olmakla bu maksadı teshîl ve tehvîn için *Sarf* ve *Nahv* ve *Mantık* ve *Meâni* ve *Lügat* gibi birtakım ulûm-u aliyye (alet/araç ilimler) vaz'ına hacet görüldü. Ve nice kitablar te'lif edildi. Bu esas ve bu maksat bin tarihlerine gelinceye kadar unutulmuş olduğundan ol zamanların tahsili yalnız ulûm-ı aliyyeye münhasır olmayıp hattâ ulûm-ı aliyye, ma'lumât-ı âdiyeden ma'dûd olmağla *Fıkıh* ve *Tefsir* ve *Tarih* ve *Kelam* ve *Rîyâziyât* fenlerinde kesb-i maharet edenlere âlim denilir ve bir medresenin müderrisliği veya bir memleketin hükümet-i şer'iyesi mahlûl olsa nice ehl-i istihkâk birden talep gösterip bi'l-imtihan en ehliyetlisine tevcih olunurdu. Ol tarihlerden sonra devletin ihtilâlât-ı dâhiliye ve meşâgil-i hâriciyesi bu esasa bihakkın riayete meydan vermeyip müderrislikler hatır veya kişizâdelik için verilmeye ve bu cihetle erbâb-ı istihkâk geri kalıp fütûr götürmekle ehliyetliler yetişmemeye başladı ve bu hâl ma'at-tenezzül şu asra kadar devam etti.

El-yevm İstanbul'da ve taşralarda tekmîl-i nesh-i ulûm etmiş nice erbâb-ı kemâl vardır ki henüz rü'ûsa mâlik olmayıp fakr u zarurette inlerler. Ve nice ulemâ ve kibarzâdeler ve elif bilmez câhiller vardır ki, kimi kibâr-ı müderrisînden, kimi eşraf-ı kuzâttan ve belki mevâlî ve daha büyük rütbelerde müteayyiş ve müstefîd olurlar. Mademki âlim mûcib-i refah ve şeref değildir, niçin halk rağbet ve tahsil için senelerce ihtiyar-ı zahmet etsin? Bundan dolayıdır ki ikiyüz seneden beri bizde ulemâ-yı şer'i tederrütte ve bundandır ki mehâkim-i şer'iye teessüf olunacak hâlette ve bir sebepte budur ki, devletimiz dahi zayıf ve tenzildedir.



Gelelim şu ulûm-ı âliyyenin sûret-i tahsiliyle semerâtına. Bizde bir çocuk beş-altı yaşında mahalle mektebine verilir. *Elif' bâ*'dan başlar. Birkaç aydan sonra önüne *ebced* çıkar ki ne olduğunu ne hoca efendi bilir ve ne kimse anlar. (Eğer *ebced* bahsine merak olunursa *elif-bâ şerhi*ne mürâcaât olunsun) Bundan sonra sübhânın, tahiyyat, salavât, duâ, kunut, amentû okutulur. Vakı'an, bunların namaz için lüzumu olmağla bir çocuğa cümleden evvel ta'lim-i lâzımeden ise de çocuğun büluğuyla, namaza başlamasına daha sekiz dokuz sene müddet olduğu hâlde bunları ezberlemekle iştigal eder. Hâlbuki bunlar Arabî olmağla me'al ve mefhumundan kat'â telezzüz etmez. Zîrâ sinn-i sabâvet daima oyuncaktan ve henüz mertebe-i kemâle gelmeyen kuvve-i idrâkiyenin haz ve kabul edeceği şeylerden mahzûz olur. Ba'de Kelâm-ı Kadime başlar onun hatmi için senelerce uğraşır ve hatim ise bi'd-defaat tekrar eder. Eğer hıfza çalıştırılırsa birkaç senede öyle geçer. Nihayet çocuk, hafız olur. Vakı'an bu çocuk tarik-i ilmiye ve imâmet ve hitâbet gibi hidemât-ı şer'iyeye sevk edilecekse bu yol pek münasiptir. Lâkin tarik-i sâirede bulunduğu hâlde az müddet içinde hıfz için verdiği emekler zail ve hafız olmayanlar derecesine mütenezzil olur.

Çocuk bu şeyleri mahalle mektebinde tahsil edinceye kadar onüç-ondört yaşlarına gelip ol vakit akrabası ilim tahsiline sevk ederler. Ve eline bir *Sarf* cümlesi verilerek cami derslerinden birine oturturlar. 'Nasara' 'yensuru'dan başlar, *Bina*'ya çıkıp otuz beş bâbı sayar. *Maksud*'da 'i'lallara' bulaşır "*immâ terayinne*"nin tercüme-i hâli bitmek tükenmek bilmediğinden onda bütün bütün zihni dolaşır, her ne ise *İlm-i Sarf* öyle bir karanlıkla geçer.

*Avamil*'e çıkıp, 'amil', 'ma'mul', 'iğrab' gibi *Sarf*'ta görmediği birtakım şeylere tesadüfle hayran kalır. Nihayet *İzhar* ve

*Kafiye*'de *Sarf*'tan *Maksud*'a gelmenin sûr-i tasrîfiyesi ve *Nahiv*'den murad ibârenin sûret-i terkibiyesi olduğunu güç[lük]le hisseder. Bundan sonra *İsagoci* veya *İstiâre* risalesine sarılır. Onda ise 'mâzi' ve 'muzâri', 'mübteda-haber' gibi şeyler olmadığından 'kazâya' ve 'netâyic' ve 'isti'ârât' ve 'kinâyât' ile uğraşır. Nihayet *Mutavvel* önüne çıkar. Orada da 'bed'i' ve 'beyan' zihnini perişan eder. Eğer bu aralıkta ikindi derslerinde *Halebî* ve *Kudurî* gibi fıkıhtan biraz şey okursa, artık kimsenin abdest ve namazını beğenmeyecek bir gurura düşer ve arada tatil derslerinde bir de *Kadı-mîr* görüp, 'cüz'ü layetecezzâ' ve 'heyûlâ' bahsine dalarsa İbn-i Sina'yı kendine şâkirdân etmeye tenezzül etmez. Velhasıl cevâmî'i şerîfenin birinde tertîb olunan cemiyette izin alır, kendisi dahi rahle başına geçip, gördüğü yolda neşr-i ulûm eder. Bunların içinde hakikaten ilm ve amel ile muttasıf bulunan zevât-ı maârif-simât burada bahsolunan takımdan müstesnadır.

Bu misillû zî ulûmda bulunanlara *El-Cevâib* gibi bir Ârabî gazete verilse lügate mürâcaat ile iki saat mütalâa etmeyince meal istihrâç edemezler. İlm-i fıkıhtan bir mesele sorulsa cevaptan aciz kalıp, bizim fıkıhla tevkilimiz yoktur derler. Akâid üzerine bir bahse girişilse eline siper-i taassub alıp her sözde hasmı tekfir ile iskâta çabalarlar.

*Kur'an-ı Kerim*'den bir âyetin mânâsı sorulsa *Kadı Beyzâvî*'ye mürâcaat yolunu gösterirler. Politikadan söz açılsa dünyada İngiltere ve Amerika ve Japonya ve Fas gibi ekâlim ve memâlik olduğunu hayretle istima' ederler. Ahbabdan birine Türkçe bir mektup yazmak iktizâ etse şuna buna yalvarırlar. Şimdi bu misillûlere hoca efendi, Devlet-i Âliye sizin ilm ü kemâlinizi takdir ile zâtınıza bir memuriyet teklif edecek, siz muhayyersiniz, hangi işte sizin ma'lûmâtınız müfîd ise onu ihtiyar ediniz, denilse acaba ne cevap verirler? Kâimmekân (kaymakam) ve mutasarrıf ve vali gibi umûr-i mülkiyeden birini intihab etse, oralara lâzım olan Türkçe yazmak, okumak devlet muahedâtını bilmek umûr-ı maliyeden oldukça haberdar olmak ve hizmet



ettiği devletin hâl ü mevki'ine vâkıf bulunmak ve bir meclis-i muhâkemede bulundukça kavânin-i mevcûde üzere fasl-ı dâ'va etmek ve düvel-i ecnebiye memurlarıyla politikaya dair sohbete girişmek gibi şeylerin hiçbirisiyle iştigal etmemiştir. Hükümet-i şer'iye istese fenn-i fıkh ile tevkili yoktur. Asker zabıtlığı ise hiç uymaz. Nihayet yine cami-i şerifte bildiği yolda ders okutmaktan gayrı devlet ve ümmetin hayrına yarar bir iş bulamaz.

Ya bu zatların şunca seneler emek ve ömr sarf ettikleri böyle bir semere için midir? Bu ömre, bu emeklere yazık değil mi? Bu devlete, bu millete, bu mülke acınmaz mı? Nazar-ı gıpta ile görülüyor ki, sâir devletlerde usûl-i tahsiliye böyle olmuyor. Bir çocuk mektebe girip, elif-bâ'yı söker sökmez hem yazı okumakta meleke bulmak ve hem de ileride göreceği ulûmun mukaddemâtına ilm-i icmâlî hâsıl etmek için, meselâ coğrafya ve hikmet-i tabiîye ve tarih gibi ilimlerin kolay meselelerini dahi öğreniyorlar. Hattâ uzak gitmeye ne hacet, İstanbul'da Ermeni ve Rum mekteplerindeki çocuklardan ikisi ile bizim mekteplerdeki çocuklardan ikisi hem-sinn olarak meydân-ı imtihana çekilsin o zaman fark zahir olur. Onların içinde on yaşında çocuk az bulunur ki, kendi lisanında yazı bilmesin ve gazete okumasın. Bizimkilerin içinde on beş yaşında çocuk pek nâdir bulunur ki, Türkçe iki satır bir tezkire yazabilsin ve yahut *Takvim-i Vekâyi* okusun. Bundan daha kolay bir tecrübe var. Anadolu ve Rumeli'nin hangi şehrine gidilirse iş için kâtip aransın, millet-i İslâmiye'nin yüzde ikisi yazı bilir çıkmaz. Millet-i sâirenin yüzde yirmisi okuryazar bulunur. Bundan zahir olur ki, *dünyaca lâzım olan* ulûmda hemşehrilerimiz bizden ileri gitmişler ve ticaret ve san'atı yani esbâb-ı refah ve serveti onlar almışlardır. Fransa ve İngiltere ve Almanya ve İtalya ve Amerika'da ticaretle meşgul ahâlî-i sâkineden bir Müslüman görülmüyor. Lâkin Ermeni ve Rum milletlerinden çoğuna tesadüf olunuyor ve bundan dolayıdır ki memâlik-i Şarkiyeden hangisine gidilse milleti İslâmiye mahallesi harâbe yüz tutmuş ve milel-i sâire mahallâtı kesb-i ma'muriyet etmiş görülüyor.

Şimdi böyle kalıp batalım mı yoksa her millet ne yolda ileri gidiyorsa biz de işimizi uydurup yürüyelim mi? Bu âna kadar tuttuğumuz yol, bizi şu bulunduğumuz mertebeye indirdi. Bundan böyle daha indireceğine başka delil ister mi?

***

İstanbul'dan verdikleri haberlere göre, fazilet-i ilmiye ve kesret-i talebe ile mâruf iki müderris Ayasofya Camii'nde fenn-i siyâsetin bazı mebâhisine ta'lik-i efkâr ederken sevk-i kelam iktizâsınca birisi ıstılah ile ifâde-i merama mecbur olarak erbâb-ı hükümetin bazılarına "zaleme" ta'bir eder.

Meğer o civarda "velâ tecessesü" [tecessüs etmeyiniz, kusur ve ayıpları araştırmayınız! "Hucurat,12"] fermanına muhâlefetle namus-ı insaniyetini birkaç yüz kuruş maaşa değişen casuslardan biri bulunur. Herif "bu adamlar hükümet aleyhine söz söylüyor" diye bağırmaya başlar. Avânesinden yanında birkaç kişi peydâ olur. Hoca efendileri tutarlar, medreselerine girmeye ruhsat vermeksizin zaptiyeye indirirler.

Ma'lumdur ki, Devlet-i Osmaniye'nin en ziyade sûret-i ıtlakta icrâ-yı hükümet eden padişahlarından biri ve belki de birincisi Selim-i Evvel idi.

Çünkü bir taraftan Osmanlıların ulviyette had-ı i'tidâli tecâvüz etmesi ve bir taraftan da Şi'iyyetin Devlet-i Osmaniye ve onunla beraber millet-i Hanifiyeyi mahv edecek sûrette galebesi cihetiyle vücûd-ı insâniyete ba'isi iftihar olan öyle bir sahib-i *Kur'an* mehâlik-i vakı'anın ref'ini hükm ü vâhidin nüfûz-ı kat'iyesine mevkûf görmüştü.

Bu yolda pederini hâll'etti. Biraderlerini, biraderzâdelerini, yarânını, canânını ağlayarak matemler ederek idam eyledi.

Hal böyle iken Şah İsmail-i Safevî'yi her taraftan âciz bırakmak için ilân ettiği ticaret-i İrâniye memnûiyetini birkaç kişi ihlâl ettiler. Padişah onlara mücazaât etmek istedi. Zamanında makâm-ı Meşihâtine ziynet veren Zenbilli merhum geldi. Atının dizginine sarıldı. Sen o adamlara ceza edersen zalim olursun.



Allah zâlimlere lânet eder dedi. Padişah ise hem o tüccarı cezadan halâs etti hem müfti-yi âlişanın kadrine riayete kendine Rumeli ve Anadolu kazaskerliğini teklif eyledi. İlim ki hakikattir, onun erbâbına böyle riayet olunur.

Şimdi ise güya devletimiz mütemeddin ve ahâlîmiz hür olacak. Mübâhese-i ilmiye için iki bîgünahı hapse indiriyorlar.

ببین تفاوت راه ازکجاست تابکجا "Bebin tefavot-e rah ez kocast ta be koca"[1]

Böyle şeyleri teskîn-i efkâr için yapılırsa ne büyük hatadır. Vaktiyle Fransızlar hâl-i mazlûmiyette iken hukuk-ı beşeriyeyi beyân eden hukemânın görmediği belâlar kalmadı. Ve kitaplarının ekserîsi siyaset meydanlarında ihrak edildi. Ama bu şiddetlerin neticesi dünyada misli görülmemiş bir dehşetli ihtilâli mucib oldu. Tevârih-i âlemden bîhaber isek bari Naima'ya bakalım. Onda görürüz ki Sultan Murad-ı Râbi' tütün içmemek için binlerce adam öldürdü. Yine ahâlîde tütün için öldürülmüş adamın başı ucundaki meş'aleden çubuğunu yakan bulunurdu. İnsan böyledir. Lezâizinden geçmez. Memnû'iyet hâlînde ise hürriyet-i tâbiyesi cihetiyle inhimâki artar. Her adam hiç olmazsa hiss-i vicdâniyle olsun kendinin a'zâ-yı devletten olduğunu bilir. Onun için idârece beyân-ı re'y etmek ister. Hususiyle âlim olur ve hakkını ilme'l-yakîn bilirse hiç susmak istemez. Bunlara şiddet gösterme[k], hukukuna bir de mazlumiyetten tahlîs-i nefs arzusunu ilâve eder.

Sultan Ahmed Meydanı'nda şecer-i vakvak nâmını alan ma'hud çınarın bir kere sergüzeşti düşünülsün.

Bir galeyân-ı umûmî, değil erbâb-ı hükümeti belki bütün bütün devleti mahvedeceği hatırdan çıkarılmasın. Allah için adâletle teskîn-i efkâra bakılsın. Herkese hakkı verilsin. Yoksa bu şiddetler, bu hiddetler bize Rusya'nın ve Yunan'ın tedâbirinden bin kat muzırdır.

---

[1] Yollar arasındaki farkı gör, nereden nereye kadar [E.N.].

## Ziyâ Paşa

## V

# DEVLET-İ ÂLİYE'YE BA'SÜ TENZÎL OLAN MAÂRİFİN ESBÂB-I TEDENNİSİ*

Geçen numarada, Devlet-i Âliye'nin tenzîli esbâbından başlıcası maârifin tedennisi maddesi olduğunu beyân etmiştik. Bu bahiste dahi illet aranmak lâzım geleceğinden tarih-i devletin küllî-yât-ı vuku'âtı üzerine atf u nazar-ı dikkat edelim. Her asırda ve her devlette maârifin ilerlemesi ve geri kalması hükümetin rağbet ve muâveneti nisbetinde olagelmiştir. Cennetmekân Fatih Sultan Mehmed Han bizzat envâ'i fünûn ve maârifle mütehallî olduğu gibi oğlu Sultan Bâyezid-i Sâni ve onun oğlu Sultan Selim-i Evvel ve onun oğlu Sultan Süleyman bi'l-cümle ilm ü ma'rifetle müşârü'l-bi'l-benân idiler ve bu dört padişahın saltanatları yekdiğerini takip edip birinin asrında nakıs kalan tedbiri

* [Ziya Paşa], "Devlet-i Âliye'ye Ba'sü Tenzil olan Maârifin Esbâb-ı Tedennisi", *Hürriyet*, No: 6, 14 Rebiülevvel 1285 / 5 Temmuz 1868.



halefi ikmâl ve itmâm etti. Ve bu vechile bu dört padişahın asrı iki yüz yirmi sene kadar zamandır güya mükemmel el-hasâil bir padişah-ı maârif-penâhın müddet-i saltanatı misillû mütemadiyen ulûmun neşr-i tevsi'ine mahsus oldu. Zîrâ bu padişahların her biri, İran ve Horasan ve Mısır ve sair ekâlim ve beldândan şöhretini işittikleri eshâb-ı fazl u ulûmu envâ'i mevâid ve taltifât ile celb ettiler. Her bir te'lif için rütbeler, terakkiler, ihsanlar, taltifler ile yekdiğerine istirkâb ettirecek yolda tefazullarına gayret verdiler ve tahsîl-i ulûmu teshîl için medreseler ve imaretler ve vakıflar ve turûk-ı kâza ve iftâ tesis ettiler. Bir adam oğlunun masrafından kurtulmak isterse hemen mahalle mektebinden alıp bir medreseye verirdi. Çocuk medresede bedhevâ yatar akşam-sabah gudvelesini ve çorbasını imaretten ve kapmasıyla zeytinyağını vakıf odasından alır ve kayd ü maişet zihnini teşvîş etmezdi. Tekmîl-i ulûm ettiğinde tarik-i tedrise sülûk ederse merâtib-i ilmiye pîşgâhında küşâda ve tarik-i kâza ve fetvâya sâlik olmak isterse bu dahi amade idi. Zîrâ ol vakitler şimdiki yolda ticaret mahkemeleri kâza meclisleri, âyân konakları, ecnebi konsoloshaneleri, patrikhaneler gibi her köşede bir mahkeme ve her mahkemede bir kânun olmayıp, Sırb-ı memleketeyn gibi cümle ahâlîsi Gayrimüslim olan bazı müstesna memâlikten mâada her belde ve her şehir ve her köyde da'âvinin merci'i mahkeme-i şer'iye idi ve bu kadar mahkemeye lâzım olan kadı ve nâib ve kâtib ve bu kadar memlekete iktizâ eden müfti ve müsevvid bil-cümle tarik-i tahsilden yetiştiği gibi, ticaret ve san'at erbâbı için ilm birinci lâzime olduğundan ve vilâyet ve vezâret ve Beylerbeyliği ve sancak beyliği gibi menâsıb dahi ya ilm ü hünerde mümtaz âkrân ve yâhut şecâat ü besâlette sahib-i nâm ü şân olanlara mahsus bulunduğundan bir adamın Devlet-i Âliye'de kesb-i feyz rif'at ve tahsil destmâye-i mâişet eylemesi bayağı ilm tahsiline mevkuf idi. Bu asırda Devlet-i Osmaniye'nin cümle şugul ve himmeti hariçte sugûr-ı memâlik-i İslâmiye'yi ve dâhilde hudûd-ı ilm ü mağrifeti tevsi'e münhasır olduğundan Basra'dan Macaristan'a ve Tunus'tan Tata-

ristan'a varıncaya kadar daire-i Memâlik-i Osmaniye kağka'a-i silah feth u zafer ve kulkule-i mübâhasât-i ilm ü hünerle taninendâz-ı kubbe âfak idi. Asr-ı mezkûrde şu dört padişah-ı zîşânın çîre-desti-i himem ü ikdâmatıyla meydân-ı zuhura gelip bu âna kadar inkılâbât-ı dühûr ve âdem-i tekayyüd-i evliyâ-yı ümûr ile mahv ü münderis olanlardan mâ'ada hâlâ göz önünde duran cevâmi ve mesâcid ve medâris ve imâret ve tekâya ve zevâya ve bunlara merbut olan evkaf ile Sultan Süleyman'ın vefatından bugüne gelinceye kadar üç yüz yılda yirmi-yirmi üç padişahın bıraktıkları âsâr-ı hayriye[ye] nisbet olunsa ve şu yüz yirmi yılda şîrâze-bend te'lif olan kitâb-ı ilmiyenin hariklerde ve hariklerin küçük kardaşı bulunan hafız-ı kitaplar ellerinde te'lif olunanlardan mâ'adasıyla bir yeni üç yüz yılda yapılan müellifât kıyas edilse ikinci takım evvelkinin nısfına çıkamaz. Vakı'an Selâtin-i âhirede dahi Sultan Selim-i Sâni, Sultan Ahmed-i Evvel ve Sultan Murad-ı Râbi' ve Sultan Osman ve Sultan Ahmed-i Sâlis ve Sultan Selim-i Sâlis gibi ulûm ve maârife râgıb padişahlar geldi ise de bunların ekseri rağbetleri canib-i eş'âra mâil olmakla zamanlarında fenn-i nazım pek çok ilerledi. Ve hususiyle Ahmed-i Sâlis ile Selim-i Sâlis'in şiir ile beraber fenn-i musikîye dahi itibarları olduğundan ol fennin ihyasına sebeb-i müstakil oldular. Ancak nazm ve eş'âr-ı fenn-i musikâr doğrudan doğruya devlet ve milletin menâfi-i asliyesine hizmet eden ilimlerden olmadıklarından onlarca kat'â fâidesi olmadı. Ve rükn-i Devlet-i İslâmiye olan İlm-i fıkh ve Tefsir ve Hadis ve Kelam gibi ulûm-ı âliyenin tarihlerinden sonra tedric ile nazar-ı itibardan sâkıt oldu.

Bunun dahi asıl sebebi aranıldık da şehzâdegânın terbiyesi maddesi zahire çıkar. Çünkü bin tarihinden sonra erikenişîn (câlis-i taht)-i saltanat olan mülûk-ı Osmaniye'nin terbiyesi mülûk-ı salifeye benzemeyip kafes içinde ve baltacı ve haremağaları ellerinde büyümek kaidesi esas hareket ittihaz olunmakla bu terbiye ile büyüyen şehzâde taht-ı saltanata geçtiğinde ilm ve hüner nedir ve ne nemgûle ilm ve hüner-i silk ü millete nâfi-



dir ve onların ilerlemesi için ne esbâb ve vesâite teşebbüs iktizâ eder? Ve bu ilimlerin eshâbı kimlerdir? Ve bu dekâyikî ecdâd ızâmı kadar düşünmek teklifine rağbet etmediklerinden Sultan Süleyman merhumun mücerred erbâb-ı istihkâkın tarik-i maişetini tenvi' ve bu zemin ile ulûm ve maârifi tevsi' maksadı üzerine bunca zahmetlerle te'sis ettiği tarik-i tertib-i az zaman içinde bozulup rü'ûs ve medâris-i küberâ ve ulemâ müntesiblerine mâ ekl-ü erbâb-ı ilmin şevk-i tefâzili ye'sü fütûra mübeddel oldu. Asrımızda yazı okumak bilmeyen vali ve mutasarrıf ve hâkim ve müftiler bu zamanın mahsulû değil, iki yüz, üç yüz sene evvel başlayıp gelen usûl-i muzırra netâyicindendir. Vakı'an bir tâlib on beş yirmi yıl nefsini tahsile hasr edip kuyruklu yıldız gibi on-on beş senede bir görünen rü'ûs imtihanını bekler dururken filan zâtın bir mahdumu dünyaya gelerek rü'ûs-ı hümâyun beşiğinin başına asılır. Ve kendinin şakirdi hükmünde bile olmayan cahil ve rezil makûleleri intisab kuvvetiyle rütbeler ve mansıblar alır ve kendisi fakr u mezellet ve hazelât içinde kalırsa artık ma'lûmâtını tevsi'e himmet eder mi? Ve böylelikle ilm ilerler mi? Ve cehl ü belâhet esbâbı iş başlarında oldukça devlet ve milletin hâli bundan iyi olur mu?

Bundan anlaşılıyor ki, Devlet-i Âliye'nin tenzîline ba's olan revâc-ı cehâlet şehzâdegân-ı izamın usûl-i terbiyeleri bozulduğu tarihten bed' etmiştir. Bir adamın hilkat-i zâtiyesinde takdîr-i zekâ ve fetânet olursa olsun mademki nice bin senelerden beri tecârüb-i a'sâr ve telâhuk-ı efkâr ile tedvîn edilen ulûmdan behresi olmaya elbette temyîz-i umûr-ı mühimmede ekseriya hatadan sâlim olamaz. Devlet umûru ise âdi bir şahsın zatına müteallik işlere benzemeyip devletçe zuhura gelen hatanın zararı umûma dokunduğundan meselâ padişahların, bir kötü adamı mevki'-i iktidara getirmesiyle bir koca mülkün yıkılması mümkündür. Tarihlerde bunun emsâl-i adîdesi görülür. Menkûldür ki Harunü'r-Reşid bir gün şikâr kastıyla Bağdat'tan iki üç günlük uzak bir dağda bir kocakarıya rast gelir. Kocakarı pârelenmiş bir inek lâşesi başında ağlayıp lâyenkati' Harun'a bed-duâ

eder. Harun şekl-i tebdil ile tenhaca avretin yanına gelip bed-duâsını işittiğinde müteessir olarak, –behey Hatun sen deli misin? Harun buraya üç günlük olan Bağdat'ta sarayında otururken senin bu dağının başında ineğini kurt yemekle ne suçu olur ki böyle bed-duâ edersin? der. Hatun cevâbında– hayır kazıyye öyle değildir. Eğer Harun âkil ve âlim bir padişah olsaydı âkil ve müdebbir vezir ihtiyar ederdi ve öyle bir vezir bizim memleketin valiliğine ehl-i insaf ve dirayet bir adamı gönderirdi. Ve öyle bir vali bizim köye, fukara hakkında hayır düşünür bir şahsı muhtar nasb ederdi. Ve öyle muhtar köyün ineklerini güden çobanda tekâsül hissederse değiştirip fukaranın malını sıyânet eyler bir adamı çoban tutardı. Ve öyle bir çoban kendine tevdi' olunan inekleri ve sürüleri kurttan muhafaza edecek âlâ köpekler beslerdi ve öyle köpekler olaydı kurt bu cesareti etmezdi. İşte iş böyle olmadığı için bizim inek gitti.

Benim medâr-ı ta'ayyüşüm bitti, deyip tekrar bed-duâ ve feryâda başlar. Harun münsif olmakla hatunun nasihatini kûş-i hûş ile dinleyip bir miktar altın ile hatırını tatyîb ettikten sonra tahtgâhına avdet, ilâ ahiri'l ömr acûzenin ta'rizinden halâs olmak esbâbını istihsale bezl-i himmet eder.

**Ebuzziyâ Tevfik**

VI

# MEKTEBSİZLİKTEN GÖRÜLEN BELÂ VE MEKTEPLERİN VÜCÛB-I ISLÂHI*

Rivâyet-i vak'âya nazaran Maârif Nezâreti celîlesi bugünlerde mekteplerin ıslâhıyla usûl-i tahsilin mükemmel ve nafi bir tarza tahavvülü için bir lâyiha hazırlamakta imiş.

Vakıan bir mülkün ma'mûriyeti, bir milletin saâdeti için en evvel düşünülecek şey maâriftir. İşte Nezâret-i müşarünileyh tarafından mesele, evvelkiler gibi değil –bin kere vaktini geçirmiş olan– şu emr-i mühîm cidden nazar-ı itinaya alınmak ve mekâtibimizle usûl-i tahsilimizin her cihetle olan nekâyısını ikmâl için müesser ve nâfi' tedbirler ittihâz olunmak iktizâ eder.

* Tevfik, "Mektebsizlikten Görülen Belâ ve Mekteblerin Vücûb-ı Islâhı", *İbret*, 27 Rebiülahîr 1289 / 21 Haziran 1288 / 21 Temmuz 1871, No: 15, s. 1-2.

Hayfa ki, mülkümüzde bu vasıta-i naciyeye lafzen olunan himmetlerin, gayretlerin yaldızlı kâğıtlar üzerinde gösterilen rağbetlerin fakat binde birisi fiilen icra edilmiş olsa evlâd-ı vatan böyle yürekler acıyacak bir hâlde bulunmazdı. Memleketimiz zaten müstesna bir mevkide yaratılmış ve âlem-i medeniyete kalbgâh olmaya lâyık iken şimdiki gibi cihan içinde cihan mağrifet ve ma'mûriyet olan Avrupa'da kalmış bir kûşe-i nisyan şeklinde görünmezdi.

Sükkânı böyle her gördüğü bedâyie, her işittiği muhteraâta hayran hayran bakarak garip garip nümâyişler izhar etmezdi!

Bizde mebde-i necât unvân-ı mefharetine lâyık olan Tanzimat'tan beri mağrifetin, sanatın cidden ihyâsına ikdâm olunmuş olsaydı şu otuz sekiz sene zarfında tabi'idir ki, bizde de hiç olmazsa otuz senelik olsun terakki hâsıl edilirdi.

Yüz binlerle adam esbâb-ı sahîha-i maâşı unutub da hazine-i devleti maksim erzak olan gayb hazinesi addedilmekten kurtulurdu!

Devlet de halkı beslemek için lüzumsuz masraflara birtakım borçlara giriftar olmazdı!

Sanatta intizam hâsıl olunca ticaret vüs'at bulur. Ticaretin vüs'ati ise servetin tezâyüdünü mûcib olarak bu sâyede memleketin ma'muriyeti, yolların intizâmı husûle gelirdi.

Mevâride-i milel-i mütemeddine arasında carî olan şekle girerdi.

Binaenaleyh mülkümüzün isti'dâd-ı tabi'iyesi ahâlîmizin zekâ-yı fıtriyesiyle mezc olunca şu iki kıt'a-i uzmânın tabi'at-ı feyyâzânesine lâyık insanlardan olduğumuzu eserle ispat ederdik.

Yazık ki, mülkümüzde bu kadar 'atâyâ-yı kudretin vücuduyla beraber teşebbüs ü vesâitte mağrifetsizliğimiz seyyiesiyle şu bulunduğumuz hâlde yaşıyoruz.

Müesser kemâlatıyla insaniyetin kadrini a'lâ ve kendilerini insanlar içinde bir menzile-i müstesnaya terfi' eden Garb halkına kudret-i fâtıranın lütf-ı mahzına uğramış birer mu'cize-i müşahhasa nazarıyla bakıyoruz.



Hâlbuki halkça ne onların bizden bir farkı ve ne de bizim onlardan bir noksanımız var. Tabi'at-ı mevki'e ve safvet-i hevâ cihetiyle zekâ ve irfanca onlara belki fâikiz.

Binaenaleyh bizi şimdiye kadar şu hâl-i mezellette sergerdân eden mektepsizlik ve devleti birçok meşakketlere uğratan mektepsizliği iltizam eden memurlar idi. Şimdi dahi komşularımız gibi saadet ve refaha nâil olup âlem-i insaniyette insanlığa lâyık olan şeref ve haysiyeti haiz olmak için en evvel yapılacak şey, ittihaz olunacak tedbir mekteplerimizi ıslâh etmek, usûl-i tahsiliyemizi tanzim eylemektir.

Bize her şeyden evvel ekserîsi heyûlâ-yı cehâlet unvanına lâyık olan mekteb hocalarımızın elinde zekâ-yı fıtriyelerini kayb eden evlâdlarımızın terbiye ve ta'limi için mekâtib-i ibtidâîye ve onlarda ikmâl-i tahsil ederek çıkanlara mahsus mekâtib-i rüşdiye ve âliye lâzımdır.

Zîrâ şimdiki mekteblerimizde bu usûl-i tedristen kimsenin bir şey öğrenmek ihtimâli yoktur. Hepimiz onlarda yedişer sekiz sene ve belki daha ziyade tahsil maksadıyla mebde-i kemâlât olan uhde-i cevânımızın sülüsanını fevt ettik. Acaba ne öğrendik?

İhtimal ki, babalarımızdan birçoğu kendileri de bu yolda tahsil gördükleri için mükemmel tarzda usûl-i tahsil bilmediklerinden ve mevcut olan usûl-i tahsili mükemmel ve kâfi zannettiklerinden kendi istidâdına lâyık feyz ü kemâl göremediği için kesel hâsıl edenlerimize haylazlık, gabihlik isnat etmişlerdir.

Hâlbuki evlâd-ı vatan arasında en kabî yaratılmışların bile Karadağlular kadar olsun behredâr-ı mağrifet olacak derecede istidadı olduğu inkâr kabul eder mi?

Daha beş altı sene evvele gelinceye kadar umûmen ve birtakımı el'an hâl ü vahşette bulunan bu kavm meyanında mükemmel mektebler tesis ve küşâd olunsun, Avrupa usûl-i tahsili ittihaz edilsin, adamlar yetiştirmeye çalışılsın, çocuklar tahsîl-i cebrî ile mükellef olsun evlâdını mektebe vermeyen veliler tecrîm ve

mücâzat olunsun da, biz hâlâ mekteblerimizde tekkelere zâkir yetiştirir gibi tegannî ile ilahîler ezberletelim!

Hâlâ bir üstün, bir esre, bir ötre diyelim!

Hâlâ elif küsün enli, elif kesan inli, elif kütür unlu diye ne dediğimizi ve ne demek istediğimizi bilmeyelim!

Hâlâ elif bilsün eb, elif bilsen ib, elif bildür üb gibi lüzumsuz, mânâsız hecelere çalışalım!

Hâlâ nereden geldiği bilinse de ne demek olduğu bilinmeyen ebcedi okuyalım!!!

Hâlâ *Kur'an-ı Kerim*'i sadece ezberlemeye ve aşağıdan yukarıya hatim sürmeye gayret edelim de mânâsını öğrenmeyi hiç düşünmeyelim!!!

Hâlâ en sade ve en makûl yolda iktizâ ederken, akaidimizi *Mızraklı* mızraksız eski ilmihallerden öğrenelim!!!

Hâlâ eshâb-ı ilm ü kalemin âsârını hiç ele almak istemeyelim!!!

Hâlâ "rabbi yessir"den tutturarak o ma'hud ebcede kadar yıllarca sülüs karalamakla kara cahil kalmaya ikdam edelim!!!

Ya sonra "hulâsa-i tahsilin nedir?" diye vârid olacak bir suale ne cevâb veririz?

En bahtiyar ve en zeki addettiğimiz çocuklar *Kur'an-ı Kerim*'i –fakat mânâsını bilmeyerek– harekeli yazıyla dürüst okuyanlar değil mi? O kadar müddet-i tahsil zarfında bundan başka bir semere göstermeye muktedir olanı görülmüş mü? Ey! bu hâlde çocuklarımızın ne kabahati, ne noksanı var? Hiç...

Çocuk mektebe gitmem, okumam demez. Fakat anlamayacağı bir şeyi okumaya mecbur olan bir çocukta elbette hâhîş-i arzu kalmaz.

Lisanımız Türk lisanı, sarfımız hâlâ Arabî sarfı!... Mülkün ihyâsı erbâb-ı maârifin vücûduna mütevakkıf, biz hâlâ mekteplerimizden gazete okuyabilecek adam çıkaramıyoruz!!!

Avrupalı bir çocuk bizim çocuklardan ve fakat daha ziyade mektep görmüş bir hem-cinsiyle yan yana getirilip de imtihan edilse bizim çocuk haddizâtında ondan yüz bin kat zeki ve fatin



iken hafız kuştan hiç farkı kalmaz. Sair milletten olan çocuk lisanında okur yazar. Ondan başka hülasaten Tarihini, muhtasaran Coğrafyayı bilir. Hesab, Hendese gibi fünûn-ı asliyenin mebâhisinden sorulan şeylere cevab verir. Fakat bizimki Tarih, Coğrafya, Hesab, Hendese sözlerini işitince insan mı, meyve veya oyuncak nev'inden bir şey midir? diye hayrette kalır.

İşte bu hâle bakıp da insaf edelim. Bizim çocuğun fetâneti noksan değil, belki onun gibi muntazam yolda tahsil görecek olsa, bir sene içinde onun bildiğinden iki katını bilmeye ve lisanında yazılmış şeyleri okuyup bir dereceye kadar aklına geleni kâğıt üzerine koymaya muktedir olur.

Fakat hâlâ aksine olduğu için böyle akranıyla imtihan olunmak lâzım gelse onun yanında hacîl ve şerm-sâr olur.

Şimdi bu hâle göz göre [göre] razı olup duralım mı? Yoksa "ya Râb, esbâbını sen halk eyle" diye yavan yavan dualara mı hasr-ı himmet edelim?

Biz bugün babalarımıza nasıl isnâd-ı noksan ediyoruz isek, yarın ahlâfımız da bizi hayr ile yâd etmeyecektir.

Cenâb-ı Âli'nin لاتقصر ولدك الى ابدك لانه خلق لوقت غيروقتك[1] (la teksur veledeke ila ebedike, liennehu hulika livaktin gayri vaktike) Kelâm-ı hikmetini düşünelim. Evlâdımızın edeb ve terbiyesini kendi edeb ve terbiyemize benzetmeye değil, belki yetişecekleri zamanın ilcaâtına mutâbık gelecek bir hâl-i kemâle isâl etmeye çalışalım.

Bu nev-i nihâlan-ı vatanın semerât-ı istidâdını daha çiçekte iken yakıp kurutmayalım. Hâlimizi değil, âtimizi düşünelim.

Çeşm-i basireti açıp neşr-i maârifin tarikini arayalım. Arayalım ki, bir an evvel menzile-i kemâli bulalım.

---

[1] Çocuğu kendi zamanınla sınırlama, çünkü o senin zamanının gayri bir zaman için yaratılmıştır.

## Namık Kemal

## VII

# MAÂRİF*

İtikadımızca maârif-i umûmiyenin fevâidinden bahsetmek güneşin vasfında kaside söylemek gibidir. İçinde ne kadar parlak burhanlar gösterilse hâsılı tahsil kabilinden olur.

Zîrâ ki o nur-ı mukaddes hayli zamandan beri ister istemez gözlere girmeye başladı. 'Halkın marifeti devlete muzırdır' diyenlerin vücudları peygûle-i mezara veya lisanları sûrâh-ı idbara çekilip gidiyor.

* Namık Kemal, "Maârif", *İbret*, 28 Rebiülahîr 1289 / 22 Haziran 1288 / 4 Temmuz 1872, No: 16, s. 1-2; Bu makale için ayrıca bk.: Namık Kemal, *Osmanlı Modernleşmesinin Meseleleri I*, (Yay. Haz.: Nergiz Yılmaz Aydoğdu, İsmail Kara), Dergâh Yay., 2005, s. 110-113; Emin Osman, *Hadikatü'l Übeda I*, İstanbul: Matbaa-i Aramyan, 1299, s. 89-96; Ebüzziyâ Tevfik, *Numune-i Edebiyât-ı Osmaniye*, İstanbul: Matbaa-i Ebüzziya, 1330/1914, s. 388-398; Mehmet Kaplan, *Namık Kemal, Hayatı ve Eserleri*, İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi, 1948, s. 235-239; Mustafa Nihat Özön, *Namık Kemal ve İbret Gazetesi*, İstabul: YKY, 1997, s. 95-99.



Bizde maârifin derece-i fikdânını ise dünkü nüshamızda arkadaşlardan [Ebuzziyâ] Tevfik Bey tasvir etmiştir.[1] Buna dair daha pek çok söz söylenilebilir. Çünkü o faciayı bir kâtibin karîhası veya bir gazetenin sahifesi tamamıyla ihata etmek ihtimalin hâricindedir. Fakat o da bir dereceye kadar abes olur. Çünkü söylenilecek şeyler herkesin nefsinde, evlâdında, akrabasında ahbabında bizzat muayene ettiği hâlledir.

Avrupa'da ise bilakis maârifin mertebe-i terakkisini üstümüze giydiğimiz elbise, kullandığımız saat, yazı yazdığımız kâğıt, denizde gezdiğimiz vapurlar, karada bindiğimiz tramvaylar, demiryolları bi'l-bedâhe gösteriyor. Bundan başka gazetelerde, kitaplarda dahi buna dair daima pek çok mebâhis görülüyor. Maamafih yine bu bâbda bazı misâller irad olunmak fâideden hâli değildir zannederiz.

Meselâ Amerika'nın, Avrupa'nın bir hayli yerlerinde halkın lâ-ekal yüzde doksan kadarı okumak-yazmak bildiği daima işitilen, daima gazetelerde, kitaplarda görülen hâllerdendir. Fakat şurası dahi bilinmek lâzım gelir ki o yerlerin ekserinde 'okumak' yalnız bir sokağın adını okumaktan ve 'yazmak' yalnız adını yazmaktan ibaret değildir. Oraların âdi gemicisine, hamalına varıncaya kadar okumak-yazmak bilir denilen âdemlerin cümlesi mesâil-i diniyesinin kavâid-i umûmiyesine vâkıftırlar, – bâzı fünûn[a] mahsus olan şeyler müstesna olmak üzere– her okuduğunu lâyıkıyla anlayacak ve her düşündüğünü imlâsıyla yazacak kadar lisanlarını bilirler. Bir veya daha ziyade ecnebi lisanını anlar, söyler, okur, yazarlar. Coğrafyanın, tarihin, hesabın, cebrin, hendesenin, hikmet-i tabîîyenin, kimyanın, heyetin, tarih-i tabiînin mukaddemâtını okumuşlardır.

Bir Almanyalı vatanının daveti üzerine önünden demirci peştemalını çıkarır. Eline bir tüfek, koynuna bir harita alır. Fransa mülküne girer. Kendi âdi bir nefer veya çavuş olduğu hâlde

[1] [Ebuzziya] Tevfik Bey, "Mektepsizlikten Görülen Belâ ve Mekteplerin Vücûb-ı Islâhı", *İbret*, No: 15, s. 1-2,

maiyetindeki cüzü bir erkân-ı harb zabiti gibi bastığı, gideceği, girdiği, çıkacağı yerleri karış karış bilircesine mümkün olduğu emniyet, mümkün olduğu kadar rahatla sevkedebilir.

Bir Amerikalı pîş-tahtasında olan akçeyi silkerek sarraf dükkânından çıkar. Bir asker libasını giyinir. Bir veya iki yıl muharebe meydanlarında yuvarlanır. Gerek nazariyatta ve gerek ameliyatta dünyanın en meşhur generallerinden olur.

İşte 'okumak-yazmak' tabiri memâlik-i mütemeddinede o ma'lûmâta, o iktidara, o istidada ıtlak olunuyor.

Avrupa'nın, Amerika'nın birçok yerlerinde tahsil cebrîdir. Fakat şu da malûm olmalı ki cebrî tahsil kaidesini kabul eden yerlerin ekserinde evladını tahsile sevk etmek için bir âdemi icbâr etmeye binde bir kere lüzûm görülmüyor. Ekserinin mesârıf-ı beytiyesi için tuttuğu defterlere bakılsa yemek, içmek, gezmek, oturmak gibi ihtiyacâta sarf ettiği para ne kadar ise gazete, kitap, mektep masrafı da hemen o kadar ve belki ondan ziyadedir. Öyle babaların, öyle anaların evlâdı ise mektebe, sinnlerine nispet o kadar gayretli, o kadar ma'lûmâtlı giderler ki hâllerine bakılsa heves-i tahsili pederlerinin hânde-i iltifatından öğrenmiş ve lezzet-i irfanı mâderlerinin pistân-ı şefkatinden almış zan olunur.

Avrupa'da köyler, kasabalar görülür ki mekteplerinin ders tertibnamelerinde elif-bâ, hat, imlâ, coğrafya-yı vatan, tarih-i vatan, â'mâl-i erba'a-i hesab gibi mukaddemât dâhil bulunmaz. Çünkü beşer altışar yaşındaki çocuklar dahi bunları mektepte okumaya muhtaç olmuyor.

Biliyoruz ki, memâlik-i mütemeddinede kadınları da erkekler gibi terbiye ederler. Fakat şurasını dahi anlamalı ki o kadınlar içinde kendi lisanının ve kendi devletinin birincisi sayılacak derecede kâtibeler, şaireler zuhûr ediyor. On sekiz yaşında bir kız çıkıyor, hikemiyâttan hesab-ı tefâzulî gibi en dakîk dersler okutuyor. Karşısında ak sakallı hocalar kitap tutarak istifadeye çalışıyor.



Memleket bulunuyor ki her nev'i mekteplerinde olan hocaların nısfından ziyadesi kadınlar veya daha vâzıh tabir olunmak istenilirse yirmi beş yaşına varmamış kızlardır. Cumhurreisleri, nâzırlar, vükelâ-yı ümmet, generaller, memurlar, âlimler, edibler hemen ekseriyet itibariyle zevcelerini onlardan intihab ederler.

Hâsılı şimdi Avrupa'da, Amerika'da ve mukaddemleri Hind' de, Yemen'de, Suriye'de, Mısır'da, İran'da, Turan'da, Yunanistan'da, Roma'da, Irak'ta, Endülüs'te, Semerkand'da İstanbul'da maârifçe birçok vekâ-yi' birçok meâsir görülür ve görülmüştür ki, hakikaten bizim tasavvurlar vücutlarını bile pek kolay tasdik edemez.

Asıl mesele ise burada emr-i tahsili o dereceye getirmek ne türlü esbâba mütevakkıf olduğunu bilmektedir.

İşte yalnız nazariyat itibariyle bakılırsa zamanımızın hikmeti bu maksada vüsûl için tahsil-i cebrîden eslem tarîk bulamamış görünüyor. Biz de bu kaidenin hukukça uğrayabileceği ta'rizattan kat'-ı nazar bugünlük ehven-i esbâb olduğunu kabul eyleyelim.

Mademki devlet Maârif Nizamnâmesi'nde o kaideyi kabul etmiştir, demek olur ki, işin nazariyatına müteallik söylenecek bir söz kalmıyor.

Fiilîyata gelince dünyanın her tarafında olduğu gibi Türkistan'ın ukâlası nazarında dahi insaniyetin hayatı maârife merbut addolunduğu için herkes feragat köşesinde, rahat yatağında senelerce it'âb-ı efkâr etmek cihetiyle buraca ıslah-ı tahsil hususunda belki mekteplerin, medreselerin adedinden ziyade reyler peyda olmuştur.

Âdem görülür ki Matbuat Nizamnâmesi'nin tamamıyla ve hemen şimdiden fiile çıkarılmasını ister.

Âdem görülür ki o Nizamnamenin birinci ve ikinci derecede tahsil için tayin ettiği mukaddemât ve fünûnu kifayetsiz addeder.

Âdem görülür ki Nizamnâmenin umûma ait olan cihetlerini def'aten icra etmekle istihâle beyan eder de şimdilik yalnız Da-

rülfünûn ve Darülmuallimîn gibi havâssın terakkisine hizmet edecek tesisat ile uğraşmak tarafında bulunur.

Âdem görülür ki tahsilin yalnız etfâle tamimine de kâil olmaz da kemâlât-ı medeniyeyi mümkün olduğu kadar tesrî' için yedi yaşından yetmiş yaşına kadar her muhtacı, hiç olmazsa geceler[i] camiler, kiliselere cem ederek cümlesini birden mebâdi-i tahsilden müstefid eylemek isterler.

Daha bunu gibi birbirine mugayir fikirler, reyler, ta'dâd-ı kabil olamayacak derecede çoktur. İtikâd-ı acizanemize göre şu maârif hususu sahîhan âlemde mevcut olan mesâil-i siyasetin cümlesinden mühim olduğu için o bâbda bir mütalâa beyan etmek istenilirse en evvel her türlü infialât-ı nefsaniye ve hayâlât-ı şairâneden tecerrüt etmek ve güzel fikirler, güzel arzular taharrisinden ise bulunmuş veya bulunacak bir fikrin müsaade-i hâle göre fiilîyata tatbiki çarelerini düşünmektir.

İşte biz bu mülâhazata mebnî fetânet-i fevkalâdesine itimat ettiğimiz bir zatın fikrine iştirak eder de deriz ki; burada sahîhan maârifin terakkisi matlûb ise, devlet tarafından olsun halk cânibinden olsun öyle büyük büyük Darülfünûnlar, büyük büyük Darülmuallimînler yapmak veya her köyde bir mektep bulundurmak veya herkesi okutmak gibi su'ûbeti icraâtını istihâleye düşürecek teşebbüsât-ı azîmeyi zamanına talik ederek şimdilik bir cüzî fedâkarlıkla velev yalnız İstanbul'da olsun birkaç tane muntazam sıbyan ve rüşdiye mektepleri hâsıl etmeye çalışmaktır.

Bir kerre bu hâsıl olur da herkes sıbyan mektebinden çocuklarını eline aldığı mektubu okumak ve isterse ufacık bir mektup yazabilmek ve hanesinin ahz ü i'tâsını hesap etmek gibi meziyyâta mâlik olarak çıktığını görür ve rüşdiyeden çıkan evlâdının gerek hizmet-i devlette ve gerek sâir yolda her ay iki üç bin kuruş kazanabildiğini anlarsa o zaman Maârif Nizamnâmesi umûm arasında 'mehd-i muntazar' itibarını bulur. Herkes istida verir, para verir, her türlü fedakârlığını ihtiyâr eder, Nizamnâmenin ahkâmı az zaman içinde fiile çıkar. O ahkâmda tebdile şâyân bir yer var ise fiilen sabit olur, ittizâsı icrâ edilir.

**Namık Kemal**

VIII

# MAÂRİFE DAİR BİR MAKALE*

"en-Nâsu imma âlimun ev müteallimun ve'l-bâki hemecun"[1]

Dünyada şeref-i insaniyet feyz-i marifetten ibarettir. Yoksa nisâb-ı ilme mâlik veya tahsiline sâlik olmayan avâmın hevâmmdan hiç farkı olamaz. Bir kere meziyyât-i insaniyeyi düşünelim!

---

* Namık Kemal, "Maârife Dair Bir Makale", *Hadîka*, 11 Teşrin-i Sâni 1288/10 Ramazan 1289 / 11 Kasım 1872, No: 2, s. 1-3; Bu makale için ayrıca bk.: Namık Kemal, *Osmanlı Modernleşmesinin Meseleleri I* (Yay. Haz.: Nergiz Yılmaz Aydoğdu, İsmail Kara), Dergâh Yay., 2005, s. 516-521; Ebüzziya Tevfik, *Salname-i Hadîka*, İstanbul: 1290/1874, s. 10-12; Emin Osman, *Hadikatü'l Übeda I*, İstanbul: Matbaa-i Aramyan, 1299, s. 20-30; *Darüşşafaka*, Cüz: 3, 1 Ağustos 1325/1909, s. 97-104; Ebüzziyâ Tevfik, *Numune-i Edebiyat-ı Osmaniye*, İstanbul: Matbaa-i Ebuzziyâ, 1330, s. 388-398.

[1] "İnsanlar ya âlim (hoca) ya da müteallim (talebe)dir, gerisi sürüdür."

Herkesi Hâlık'ıyla vazife-i hilkatinden haberdar eden maârif değil midir?

Fıtratımızdaki istidâd-ı kemâli bi'l-fiil izhar eden maârif değil midir?

Mevcudât-ı zemini ekser havâssıyla beraber benî nev'imize hizmetkâr eden maârif değil midir?

Dünyanın bir köşesindeki ni'am-ı fevaidi diğer köşesinde bulunanların pâyına isâr eden maârif değil midir?

Tufan-zede-i fena olan bunca akvâm-ı sâlifenin meâsir-i irfanını cihan-ı medeniyette dâimiyyü'l-istikrar eden maârif değil midir?

Hakikat dünyada marifetten büyük ne meziyet tasavvur olunsun?

*Marifet Hakk'ın ecel-i lutf-ı sübhanîsidir*
*İzzetin hâmisi, mâmuriyetin bânîsidir*
*Dâim eyler zâhir u bâtında taklîb-i umûr*
*Sanki ahkâm-ı şuûnun sâni'-i sânîsidir.*

Maârif sayesindedir ki Avrupa'da herkes mebûsân-ı ahâlînin tayin ettiği menâfi'i vikâyeye kâfil olur. Hâlbuki Asya'da hiç kimse mebûsân-ı ilâhînin tayin ettiği şerâyi'i himâyet edemez!

Maârif sayesindedir ki İngilizler bir küçük ordu ile üç yüz milyondan ziyade nüfûsa mâlik olan Çin hükümetinin payitahtına dâhil olur.

Hâlbuki o koca Çin hükümeti bir küçük fırka-i âsiyenin bile üzerine varmaya cesaret edemez!

Maârif sayesindedir ki birkaç günde Avrupalı birkaç bahr-i muhîti geçerek dünyanın öbür köşesine vâsıl olur.

Hâlbuki birkaç milyon Tatar birkaç yüz senede bir dîvârı aşmağa kesb-i kudret edemez!

Maârif sayesindedir ki daire-i medeniyet içinde hakikati çeşm-i idrake nihân olan bunca 'ilel-i mühlikenin tedavisi kabil olur. Hâlbuki bedeviyet sahralarında hiç kimse vücudu meydanda olan sibâ'a karşı def'-i mazarrat edemez!



Maârif sayesindedir ki Paris'te bir edib-i kâmil üç beş ay çalışarak bir hikâye tertib etse müddet-i ömründe zaruret görmeyecek kadar servete nâil olur. Hâlbuki İstanbul'da bir allâme-i bî-mu'âdil müddet-i ömründe telif edeceği kitapların mahsulüyle üç beş ay istifâ-yı hâcet edemez.

Bir kerre nazar-ı im'ân ile bakılsın ki maârif bildiğimiz akvâm içinde intişar edeli ne kadar âsâr-ı bedî'a meydana getirmiştir!

Tabîîyyâtın birkaç şubesi tedvîn olundu. Kendi kuvvetiyle büyücek bir gülleyi tahrîkten âciz olan bir hakîmi "Eğer hâricde bir nokta-i istinad bulsaydım zemini yerinden oynatırdım" farz-ı imkânîyesiyle müftehir eyledi.

Fenn-i siyasetin bazı kavâidi tayin olundu. Mülkü iki üç eyalete münhasır olan bir hâkimi az müddette feth için cihan içinde cihan teharrîsine muktedir eyledi.

Zuhûr-ı İslâm mekârim-i ahlâkı itmâm eyledi. Bir iki asır içinde kıta'ât-ı selâsenin ekser cihetleri kânun-ı adl ü hak olan şeriate münkad edildi.

Ulema-yı kiram kavâid-i akl ü naklin tetkikine ikdam eyledi. Dünyayı Firdevs-i mamuriyet eden medeniyetin esbâb-ı küllîyesi i'dâd edildi.

İçlerinde hâkimler zuhûr etti ki, seyf-i adaletleri maşrıktan mağribe resân olurdu.

Hâkimler vücûda geldi ki, telifât-ı adîde ve keşfiyât-ı cedideleriyle her biri kudret-i Sâni'in kemâline burhan olurdu.

Bazı ehl-i sanat basmayı icad etti. O zamana kadar havâssa münhasır olan kemâlât-ı akliyenin ta'mîmiyle fevâid-i medeniyetin gördüğümüz dereceye vusûlüne medar oldu.

Birtakım erbâb-ı marifet seyâhat-ı bahriyeyi i'tiyâd etti. O vakte kadar umman-ı havâda kalmış olan bir kıta-i uzmâ dairei temeddüne alınarak haiz olduğu 'atâyâ-yı Kudret'ten umûm insaniyet hissedar oldu.

Birkaç hâkim istidlâlât-ı nazariyenin tatbikat-ı hâriciyeye ihtiyacını teyid eyledi. Bu ihtiyacın sübutu füyuzât-ı tabiâtten istifadeyi belki bin derece tezyîd eyledi.

Usûl-i heyet ve kuvve-i câzibe kânunları ve havâs-ı anasır gibi birtakım havâyâ-yı Kudret'in idrakiyle efkâr-ı beşer ihâtası kabil olmayacak kadar vüs'at bulduğu müsellemdir. Bu keşfiyâttan saadet-i hâlimizce hâsıl olan netâyic-i nâfi'aya ise pîş-i nazarımızdaki masnu'ât-ı bedî'anın her biri bir delil-i muntazamdır.

Meâsir-i sâireden kat'ı nazar akla göre buhar kuvvetiyle seyyâle-i berkiye hâssasının keşfinden büyük ne hizmet olabilir? Bunlar terakki-i medeniyet için iki vasıta-i uzmâdır ki biri ruh kadar bedî'ü'l-eser, biri hayal gibi serî'ü's-seferdir. Biri tedârik-i ihtiyacât için hizmetkâr olmuş, o vasıta ile yirmi milyon nüfûslu bir memlekette dört yüz milyon nüfûs kuvveti bir dakika ârâm etmeksizin imâl-i levâzım iştigalindedir.

Diğeri teâti-i muhaberât için tatar olmuş. O rabıta ile küre-i zemin ebnâ-yı cinsimiz için bir meclis-i ülfet hâlindedir.

Biri ne garip vasıta-i kudrettir ki, tuğ-ı siyahını takınıp taht-ı revânına süvar oldukça karada, denizde icrâ-yı meram ile rüzigâra infâz-ı ahkâm eylediği için hem hâkime-i dünya hem mâlike-i derya unvanıyla tavsif olunsa ahrâdır!

Diğeri ne acîb mucize-i fıtrattır ki bârika-i seyyâlesinin mecrâ-yı nakli olan teller sürat-i intikal-i bârikasının hayat-ı şu'â'ına benzer. Aksâ-yı şarkın vukûâtını müntehâ-yı garbe îsâl için muhtaç olduğu müddet bir dakikadan bile ednâdır!

Mâ-hasal-i mûy u ezfâr gibi tasallut-ı ağyâr ve germ u serd-i rûzigârdan tahaffuz edecek vesâitten bile âri olarak harabe-zâr-ı zemine gelmiş olan benî nev'imiz dört bin seneden beri bunca bârân-ı belâ ve hûnâbe-i istilâ tufanlarına uğramışken esrâr-ı tabiatı idrâk ve hafâyâ-yı marifeti istidrâke sarf ettiği ikdâmât-ı fevkalâde sayesinde öyle bir mertebe-i i'tilâya vâsıl olmuştur ki tasavvuru akıllara hayret verir!



Ya nasıl hayret vermesin! Öyle bir mahlûk-ı zayıf ruy-ı zemine hâkim ve tabiat-ı külliye irâdet-i cüziyesine hâdim olmuştur!

Basit-i âlemde medâin-i azîme inşâsıyla revâbıt-ı ictimâ-ı teşyîd ediyor.

Muhit-i a'zâmda sefâin-i cesime peydasıyla vesâit-i intifâ'ı tezyîd ediyor.

İ'dâd ettiği edevât ile sebbâh gibi mevc-i deryada sair oluyor. Fıtratı ise o mahiyetten müberrâdır.

İcad ettiği âlât ile zî-cenâh gibi evc-i havada dâir oluyor. Hasleti ise o hâssiyetten mu'arradır.

Cismi hakir ama efkârına eb'âd gibi hadd ü inhâ bulunmaz.

Ömrü kasîr amma âsârına a'dâd gibi hadd ü ihsâ tasavvur olunmaz.

Mekmen-i Kudret'te mestur olan serâir-i tabiatı pîrâye-i efkâr etmektedir.

Mahzen-i fıtratta matmur olan cevâhir-i marifeti sermaye-i bâzâr etmektedir.

Kâh zamanın en dakîk olan vekâyi'inden istidlâl-i netâyic eyliyor.

Kâh zemînin en 'âmik olan mevâzı'ından istihsâl-i havâyic eyliyor.

Kıtaları ayırıyor, deryaları birleştiriyor. Beyâbân dâhilinde sular, ummân sahilinde karalar peydâ ediyor. Âlemin her lezzetinden, tabiatın her kuvvetinden müstefid oluyor. Bu istifade çoğaldıkça meşakk-ı tabiat nâ-bedîd oluyor. Her illetin devâsını arıyor. Her hâcetin esbâb-ı istifâsını buluyor. Devletler teşekkül etti ki, mülklerinin hududunda güneş gurûb etmiyor. Memleketler teessüs eyledi ki güneşin gurûbuyla içlerinden aydınlık gitmiyor.

*Sabah-ı marifet dünyayı tuttu.* Biz ne zamana kadar böyle girân-hâb-ı fütûr olup duracağız?

Lisân-ı müdâhaneden işittiğimiz efsanelere kapılmaktan ise bir kerre gözümüzü açalım, derece-i marifetimize im'ân-ı nazar edelim. Milel-i mütemeddineden evvelîn-i pâye-i terakkide

olanların bile avâmında lâ-ekal nısfı okumak yazmak bilir. Hâlbuki milletimizin binde biri namını tahrir ve belki kıraatten âcizdir.

Havâssın tahsili ise avâmdan ziyade şâyân-ı teessüf görünür. Mekâtib-i askeriyeden başka tesisât-ı ilmiyemizin hangisinden bir âdem yetiştiyse her türlü müşkülâta galebe şanından olan fetânet ve gayret-i fevkalâde sayesindedir. Bununla beraber onlar da mühendis ve müderris ve kâtib ve zâbit gibi birkaç sınıf memurdan ibaret görünür.

Marifetin fâidesi yalnız umûmun hân-ı ihsanına mihmân olmağa vesâtat mıdır? Elbette değil. Zîrâ görüyoruz ki, servet ve mamuriyetine gıbta-keş-i tahassür olduğumuz Avrupa'da iğneden ipliğe varınca[ya] kadar ne varsa mahsulât-ı medeniyet var ise en büyük dest-gâhı mekteb ve en birinci üstadı marifettir.

Ya hâl böyle iken bizim tezyîd-i maârifte olan ihmâlimize ne sebep bulunabilir?

Acaba bazı mutaassıbların "marifet is'âf-ı din eder" yollu iltizam ettikleri bâtıl zehaba mı itibar olunuyor? Bu bir akide-i dâlledir ki mu'tekidleri "utlubu'l-ilme mine'l-mehdi ile'l-lahd"[2] fermanıyla memur olan furuk-ı İslâmiye arasında cehele-i 'inadiyye unvan-ı mürekkebiyle tavsîf olunsa lâyıktır.

Diyanet, fünûn-ı şettadan ibaret bir zübde-i marifet iken ilim ile din arasında nasıl mübâyenet tasavvur olunabilir? Eğer bu mübâyenet tahsîsen ma'kûlâta hasr edilmek istenirse o da ne sûretle kabul olunur? Hikmet ki mevmû-ı ma'kûlâta şâmil bir ilimdir. Nass-ı kerim içinde hayr-ı kesîr unvân-ı şerifine mashariyetle mükerremdir.

Bundan başka bir mesele akl ü nakl teâruz edince huccet-i bâliğa-i Kudret olan aklın hükmü evvel ve nakil onunla müevvel olduğu için ulemâ-yı şeriat iştigal-i ma'kûlât ile mükellef olduğu umûm erbâb-ı dâniş indinde müsellemdir.

[2] "Beşikten mezara kadar ilim talep ediniz."



Mantık gibi, hendese gibi isbat-ı hakikat eden berâhîn-i ma'kûleden itikadca mazarrat tevehhüm etmek tehlîs arasında tevhid arayanlara yakışır.

Acaba Avrupa'da birtakım mütegallibin "Maârif nizam-ı devleti ihlâl eder" tarzında meydana koydukları zu'm-i fâsid mi nazar-ı dikkati celb ediyor? Marifet herkese hak ve vazifesini bildirdiği için ahkâm-ı hürriyeti ikmâl eder, yoksa nizam-ı devleti [hiç] bir vakit ihlâl etmez.

Halkın hukukunu idrakte iktidarına kim kâil olamaz? Meğerki menşûr-ı hükümeti esaret-i umûmiye penciği zannedenler ola.

Acaba maârifte görülen rağbetsizliğe servet-i umûmiyenin noksanı mı sebep tutulur? Tahsil uğrunda buhl etmek nasıl caiz olabilsin? Bir devlet taklîl-i mesârifle hattâ idâre-i umûmiyesindeki israfâtın tamamıyla önünü alamaz. Fakat tezyîd-i mesârifle cihan hazinelerini yağma eder.

İspanyollar vaktiyle âlemin en zengin altın madenlerine mâlik olmuş iken maârifde olan noksanları cihetiyle ellerinde bir şey kalmadı. İngilizler mahsulü demir ve kömürden ibaret bir mülkte sâkin oldukları hâlde maârifde olan kemalleri hasebiyle memleketlerini dünyanın hazine-i serveti hükmüne getirdiler.

Zaten cevher-i servetin madeni maârif, sermaye-i saâdetin mahzeni yine maâriftir.

Bu hâlde maârifin terakkisini servetin tezâyüdünden beklemek vâlidenin kerimeden doğmasına intizar hükmünde kalmaz mı?

Acaba maârife mülkçe bir ihtiyaç mı mücerrah tutulur? Eğer öyle ise ihtiyacâtın hangisidir? Biz zarûrîyât-ı idâre içinde umûr-ı askeriyeden mühimini göremiyoruz. Maamafih onu dahi maâriften mukaddem tutamayız.

Evet, bir millet ki kılıcı sayesinde kâim olur, makamında kılıca dayanarak dâim olur. Haddizâtında dahi seyf-i şecaat mâlik-i rikâb-ı âlem olmuş bir cihangirdir ki cihangirler hükmüne

esirdir. Fakat o da bazu-yı tedbirin kabza-i teshîrinde olursa sahib-i tesirdir.

Evet, bir kılıcın hasm-ı davada olan hükm-i kât'ını görenler: "el-Mecdü li's-seyfi leyse'l-mecdü li'l-kalemi"[3] derler imiş. Şimdi topun tenvîr-i müdde'âda berk-i sâtı'ını seyredenler: "el-Fevzü li'l-ilmi leyse'l-fevzü li'l-âlemi"[4] kavlini itiraf ediyorlar.

Maârife iktizâ eden sermaye-i satvet-i askeriyenin tezyîdine sarf etmek insana kendi beynini yedirmekle kuvvet vermeye çalışmak kabîlinden olmaz mı? Hâsılı bu bahanelere i'tizârlara hiç mahal yoktur.

Zamanımız durulacak zaman değil. Bütün cihan-ı insaniyet kemal-i şevk ü şitâb ile tarîk-i terakkide kat'ı-mesafâta başladı.

Teveccüh olunan kâbe-i kemâlât ise bu dâr-ı mihnet içinde bir diyar-ı saadettir. Bu diyar-ı saâdete vüsûl için azm u ikdâm etmek her âkile göre farîza-i zimmettir. Farîza-i zimmet bu iken vay o kavme ki betâlet döşeğinde me'lûf-i hâb-ı gaflettir. Hâb-ı gaflette kalan halkın elbette karargâhı sahra-yı vahşettir. Sahrâ-yı vahşetin her mahsulü bir nev'-i zehr-i meşakkâttir. Zehr-i meşakkâtin netice-i tesiri bi't-tab' helâk ü nedâmettir. Helak ü nedâmetten bir cemiyeti tahlîs edecek vasıta ise mücerred gayret ve marifettir.

Âkil isek biz de bu yolda kimseden geri kalmamağa gayret edelim. Gayret edelim ki bir saat evvel bir kadem ileri gidelim.

[3] "Şeref kılıçtadır, kalemde değil."
[4] "Kurtuluş ilimledir, âlemde değil."

**Emrullah Efendi**

## IX

# TERBİYE VE ESASLARI (1)*

[248] Hükümet-i meşrûta'da terbiyenin esası insanın kuvâ-yı mevcûdesinin tamamıyla inkişâfı, bedir hâline gelmesidir. Buna hürriyet-i terbiye esâsı deriz. Lâkin hürriyetin mahiyyeti nedir? Evvelâ bunu iyi bilelim. Hürriyet aklın muktezası olan kavânîne itaattir. Acaba akl u hikmet-i kavânîninin menşe'i nedir? Şübhe yok ki menşe'-i kavânîn ve hâdisât Cenâb-ı Hak'tır.

Kavânîn, âlemde birkaç türlü düşünülebilir:

Kavânîn-i tabi'iyye (Buna lisân-ı şer'de sünnet-i ilâhiyye denir): Tabi'atdaki hâdisâtın kavânîni ki "bu kavânîn için ezeli tebdil ve tağyir yokdur" cümlesi de muktezâ-yı hikmetdir. Buna biz ita'at ederiz. Bu ita'at evvelâ ıztırarîdir. Öyle ise hürriyetimizi sâlibdir. Fakat bu kavânîn hürriyetimize bir mâni' teşkîl edemez. Vakı'a bu kavânîn içinde bize hasım gibi ahkâm var.

* Emrullah, "Terbiye ve Esasları", *Sırat-ı Müstakim*, C. 1, S. 16, 27 Teşrin-i Sâni 1324 / 10 Aralık 1908, s. 248-250.

Meselâ emrâz, cazibe kânunu serbesti-i harekâta mani' olur, hararet ve burûdet bizi bizâr eder, elektrik vesâir kuvâ-yı tabi'iyye bize hasmâne bir sûretde savlet gösterir. Zahiren böyledir. Lâkin bunlara doğrudan doğruya hedef olmak, su-i te'siri tahtında kalmak sırf bizim eser-i cehlimizdir. Zihn-i beşer o kavânîn-i fıtriyyenin ahkâmını öğrenir, tarz-ı cereyânına vukûf hâsıl ederse o kavânînin esaretinden kurtulduğu gibi kendi hizmetinde dahi kullanır, kendine bend eder. Lâkin yine tekrar ederim: İnsanı bu kavânîn muvâcehesinde hür eden mutlakâ ilimdir. Câzibe-i arziyye bizi yere mıhlıyor, hürriyet-i tabi'iyyemizi tahdid ediyor. Lâkin mühendisler yine o cazibe kânununundan istifade ederek kubbeler yaparlar, yine cazibe kânunu sayesinde balonla semalara çıkar, seyranlar yaparız. Bunlar ne ile olur? Şüphesiz kânunların icrâ-ı ahkâmına vukûf ile ki bu da ancak ilm ü fen sayesinde teyessür-nümâyı husûl olabilir. Pastör da'ü'l-kelbe bir çare buldu. Lâkin bu illete sebeb olan mikrobları yine vücud üzerine zerk ederek. Biz ilim sayesinde hasım olan kavânîni dost etmeğe çalışırız. Saye-i ilmiyemiz [249] ne kadar yükselirse ahkâmı bize hasım gibi görünen kavânînden o derece kurtuluruz. Zîrâ kavânîni kendimize bend ediyoruz.

İnsanların ilk hâli nazar-i i'tibara alınsın. Beşerin o zaman hürriyet-i tabi'iyyesi pek mahdud idi. Gece kesif karanlığı ile hararet ve burûdet su'-i te'sirâtıyla, hayvânât-ı müfterise şiddet-i hücumuyla kendinin serbesti-i harekâtına birtakım mani'alar teşkil ederdi. Hâlbuki beşeriyetin ilim sayesinde şimdiki hayatını göz önüne getiriniz: Şimendüferler, vapurlar ve daha sair bin türlü vesâ'it-i nakliye icad edildi. Evvelce şedd-i rahl etmeğe çalışan insanların önüne büyük bir orman, na-mütenâhi zann edilen bir deniz çıkar, arzu ettiği yere gitmesine mani' olurdu. Âlem-i medeniyetde şimdi böyle bir hâl görülür mü? Bizim muvaffakiyetimiz efendiler! Sırf ilim sayesindedir. Hürriyet ilimle ka'imdir. Cehl ile hürriyet bir yerde bulunmaz. Hürriyet ma'arifin vezn-i te'adülüdür.



Kavânîn-i tabi'iyenin sûret-i tecellisi a'zâ ve cevârih üzerindedir.

İkinci kısım kavânîn de âlem-i nüfûsda câridir. Tefekkür-i nefse â'id bir fi'ildir.

Zihnimizde mevcud birtakım me'âniyi yan yana dizer, düşünürüz. Lâkin bunlar böyle keyfe mâyeşâ' mı zihinde tertib ediliyor? Hiç bir ma'nâ yok ki insan o mâ'nâyı kendi kendine hatıra getirebilsin. O intizâm-ı tertib bir kânuna tabi'dir ki o da bizim yed-i iktidârımızda değildir o kendi kendine cereyân eden bir kanûndur. Biz yalnız teselsül eden ma'nâlardan istediğimize iltifat ederiz. Yoksa "Teselsül-i me-'âni" kânunu tağyir kabul etmez. Buna nazaran hürriyet-i fikriyyemiz olmamalı. Hâlbuki ilim sayesinde kanûn-ı teselsülün ne olduğunu bilerek istediğimiz gibi düşünebiliriz. Bakınız! Burada dahi insanın düşünmesini takyid eden bir şey var. Lâkin insan ilim ile buna da galebe eder. Demek oluyor ki ikinci kânunun sûret-i tecellisi dahi ilim ile ifnâ edilir.

İnsanlar münferiden yaşasaydı mutlaka bu kavânînin her ikisine belki ebediyyen gerden-dadei inkıyâd olup kalacakdı. Hükemâ insanı tab'an medenî olarak kabul eder. İnsanlar müctemi'an ve bir hey'et-i medeniyye hâlinde yaşar, bir yerde yaşayan hayvanlar da vardır. Lâkin hayvânât-ı sâire bir hey'et-i medeniyye teşkil etmekden ba'iddir. İnsan akıl ile mümtâzdır. Bu haysiyetle de teşkil ettikleri hey'ete bir hey'et-i medeniyye denir. Burada yani hey'et-i ictimâ'iyye dâhilinde bir nizâm-ı medeni lâzım. Meselâ biri hür, lâkin öteki de hür. Birbirinin haklarına tecavüz etmeyecekler. Öyle ise bu hey'et-i medeniyye için dahi bir kânun lâzımdır. İşte üçüncü kânun dahi bu oluyor.

Tarih-i tabîî insanı dahi sâir hayvânât gibi bir sürü olarak kabul eder. Lâkin hayvan sürüsü ile insan cem'iyeti arasında mühim bir fark var: Tarihin, kable't-târih zaman hakkında ilm-i asâr-ı âtikanın verdiği ma'lûmâta, ettiği te'minâta nazaran hayvanların sürüsü hâl-i hazıra kadar hiçbir tahavvüle uğramamıştır. Hâlbuki insanlar hiç de öyle değildir. Zîrâ beşeriyet karnen

ba'de karnin terâkki eylemekle, tahavvüle ma'ruz olmakla mütemeyyizdir. Bunun bir mühim sebebi var. Hayvânât birbirine bir lüzûm üzerine belki mu'âvenet eder. Fakat bu te'âvünleri zaman ve mekân ile mahduddur. Onun için sürüleri bir şekl-i medeniyeti iktisab edemiyor. Hâlbuki insanlar hâl-i hazırda üç bin sene evvel yazılan bir kitabdan istifadeler eder. Pek eski zamanlarda gelip yaşamış olan ecdadımızın keşf etmiş olduğu kânunlardan ciddi istifâzalar eyler. Lâkin bir hayvan diğer bir hayvan için böyle çalışamaz. Bir insan bir şey keşf eder. Ondan yalnız kendi mi müstefîd olur? Hayır. Demek insanlar bidâyetden şimdiye kadar –belki bilmeyerek– birbirleri için çalışmışlardır. Biz ecdâdımızın ilminden istifade etmesek emin olunuz terakki edemeyiz. Ecdâdımız dahi kendi ecdadından istifadeler etmiştir. Bir yerde bulunan insan başka yerde bulunan hemcinsi için çalışır. Meselâ Çinliler bize çay hazırlar. Biz dahi onlar için sa'y u gayretde bulunuruz. İşte zaten böyle münferiden yapılmayacak işler saha-i husûle gelir. Demek oluyor ki insanlar arasında daima bir münasebet, pek eski zamandan beri bir mu'aşeret var.

Öyle ise bunlar da bir kânuna merbut olmak lâzım gelir. Buna kavânîn-i medeniyye namı verilir. Kavânin-i medeniyye ile kavânîn-i tabi'iyye arasında bir fark var. O fark dahi harekât ve adât-ı insaniyyenin menşe'i yalnız akl-ı hasdan ibaret olmadığıdır. Bizim birtakım hasâ'isimiz, meselâ hissiyâtımız, ihtirâsâtımız var. İnsanların cemi'-i harekâtı akl-ı selimden çıkmaz. Bazen ihtirâsâta mağlûb olur. Harekât te'addüd ede ede, tekerrür eyleye eyleye meleke, âdet hükmüne girer. Bu cihetden insanlar âdât ve ahlâk iktisâb eder. Harekâtın menşe'i bazen ihtirâsât ve sair birtakım devâ'i olduğu için kavânîn-i medeniyye tamamıyla akıl ve hikmetden muktebes değildir. İnsanların tahavvüle ma'ruz olan âdâtı menşe'-i kavânîn olabildiği için kavânîn zaman-be-zaman bozulmuş, tahavvüle uğramışdır.

Bu izahât ile kavânîn-i fıtriye ve tabi'iyye ile kavânîn-i medeniyye arasındaki fark anlaşılmış oluyor: Kavânîn-i tabi'iyye



layeteğayyer olduğu hâlde, kavânîn-i medeniyye tagayyür ve tahavvül ediyor. Lâkin kavânîn-i medeniyyenin kemâli fıtrat olacakdır. Bizim kavânîn-i tabîîyyeye itaatimiz olduğu gibi kavânîn-i medeniyyeye dahi ita'atimiz olmalıdır. Kavânîn-i medeniyye muhalif-i akl olsa bile ita'at şartdır. Yunan-ı kadimde te' addüd-i ilah mezheb-i bâtılı vardı. Sokrat buna i'tiraz etmişdir. Bu i'tirâzı neticesinde kendisini haps etdiler. Talebesi firar teklif etti. Hâkim kavânîne ri'ayetsizlik olur diye reddetti. Kavânîn-i medeniyyenin tensiki için hürriyet-i fikriyye ve hürriyet-i kalemiyye ile umûma bu kavânîn-i mevzû'anın fena olduğunu anlatmak lâzımdır. Bu çareye tevessül edilmeyerek hareket olunursa tezebzüb hâsıl olur. İnsanların bu gibi mevki'de yegâne çaresi hürriyet-i fikriyyesini i'mâl ile tanzim-i kavânîni teklif etmekdir. Zaten kadimden beri böyle hareket edilmişdir. Evvelâ hükemâ ve udebâ ezhânı tenvir etmişlerdir. Badehu fikirler böyle beslene beslene ıslahata yol açılmışdır. Tarih buna şahiddir. Bütün kavânîn-i medeniyyenin selâmetini tekeffül **[250]** edecek ancak hürriyet-i fikriyyedir. İstibdadın en ağırı hürriyet-i fikriyyeye tecavüzdür.

"Terbiye" için kavânîn-i tabi'iyyeyi öğrenmek lâzım; ta ki onları teshîr ederek hürriyet-i tabi'iyyemizi elde edebilelim. Hürriyet-i fikriyyeye dahi âlem-i nüfûsda cârî olan kavânin mâni' olur. Onu dahi kendimize bend etmeliyiz. Hadisât-ı nefsâniyye cümlesinden olmak üzere gazab, kin her türlü ihtirâsât bizi doğru düşünmekden men' eder. Serbest ve doğru düşünmenin şartı istirahatdir. İnsanların tabi'atlerinin heyecânlı zamanlarında bedenen ve nefsen rahat etmedikleri anda iyi düşünememişlerdir. İnsanlar işte bu gibi mevâni'e galebe etmedikçe iyi düşünemez. Bunun için dahi ilim lâzımdır.

Hulâsa kavânîn-i medeniyyeye ita'at lâzımdır. Bir tarafdan da ıslahına sa'y u gayret etmeğe bir mani' yokdur. Zaten biz kavânîn-i medeniyyeye ita'at ile hür olabiliriz. Bunun hâricinde i'mal-i fikr etmek hürriyetden çıkmakdır. Hürriyet terbiye için müsavât da olmalıdır. Burada müsavât-ı mutlaka iki şey'in veya

iki şahsın aynı olması demek değildir. Zaten böyle bir hâle bu âlemde tesadüf edilemez. Bir kalıbdan çıkan şeylerde bile fark vardır. Mahlukât içinde ise birbirine müsâvi iki mahlûk mevcud değildir. Mutlaka aralarında bir ihtilaf vardır. Hiçbir zihin tasavvur edebilir misiniz ki kuvâca, tarz-ı tefekkürce diğer bir zihnin müsavisi olsun? Bu fikren tasavvur olunsa bile maddî bir sûretde mevcud olduğunu iddi'a etmek kabil olmaz. Zîrâ tabi'atda böyle tesâvi yokdur. Müsavât bu ma'nâya alınmamalıdır. İlmü't-terbiyede müsavât demek herkesi bir kalıbdan çıkarmak demek değildir. Bu olamaz. Zîrâ Allah öyle halk etmişdir. Zaten insâniyet için –bir hadis-i şerifin me'âline nazaran–bu ihtilaf rahmetdir. Biz yüksek zihinlere muhtacız. Ashâb-ı dehâ bize rehberlik edecek. Onlar da bizim seviyemizde kalacak olursa cem'iyet terakki edemez. Öyle ise müsavâtı başka cihetde aramalıdır. Herkes insan olmak haysiyetiyle ta'limde müsavidir. Her kim olursa olsun meselâ bir mektebe mürâca'at ederse sen filanın oğlusun, sen fakirsin diye kabul veya reddetmek olmamalı. Herkes ta'lim ve ma'rifetde müsâvidir. Bir kimseye sen şunu tahsil etmeyeceksin, denmez. Terbiyede müsavat budur. Hukukça da müsavat buna derler. Bir kimsenin ilmi var, hissiyatı necib, kuvve-i irtiyâdiyesi metin, iktizâ ettikçe en buhranlı zamanlarda metânet gösterir, en şedid ve en müthiş manzaralar karşısında –büyük kumandanlar gibi– karar eder. Şimdi bu derece-i kemâle vasıl olan kimselerle henüz okumak yazmak bilmeyenler, hissiyât-ı hasîse erbâbı, metin idâreye mâlik olmayanlar bir olur mu? Lâkin her iki tarafa mensub olanlar hukukça müsâvidir. Mahkemeye gidildi mi da'valarında hak aranır, her ikisine aynı mu'âmele edilir.

Terbiyenin esaslarından biri de "tekâfül" nazariyesidir. Evvelâ bunu bilmeli ki gerek aile gerek bir kavim gerek akvâm-ı sâire efradına mensub olsun, bir kimsenin nefi diğer hem-cinsi için dahi nefdir. Yine aynıyla birinin zararı diğerinin de zararını mücibdir. Buna lisân-ı ilimde tekâfül nazariyesi denir. Bu me'alde hâdis-i şerif dahi şeref-vârîddir. İnsanlarda bir hiss-i muhabbet var. Yekdiğerlerine karşı kalblerinde birtakım muhabbet meknûzdur. Biz birini müte'ellim gördük mü onun elemine iştirak ederiz. Zahm-nak bir kimse nazara ilişdi mi o kimsenin kavmiyeti, dini nazâr-ı i'tibarâ alınmayarak kalblerimizde merhamet hissederiz. Bu esasdır. Bizim kalblerimizin haysiyet-i asliyesini bozan kin, hased gibi birtakım ihtirâsâtdır. Bunlardan te'arrî ediniz. Emin olunuz ki herkes hakkında bir muhabbet hissedersiniz. Bu hakikati Sa'di merhum ne şa'şa'a-i ifade ile ne güzel beyan etmişdir:



*Beni âdem a'zâ-yı yekdigerend*
*Ke der aferineş zeyek goherend*
*Ço ozvi bederd avered ruzegar*
*Değer ozvhara nemaned gerar*
*To gez mehnete digeran bigemi*
*Neşâyed ke namet nehend âdemî*[*]

Hakikaten gayrin âlâmından âzâde olanlara âdem demek ca'iz değildir. Bu rabıta ya'ni ebnâ-yı cinsinin âlâmına iştirak ailede daha ziyâdedir. Aile efrâdından biri müte'ellim ise diğer aile efrâdı mutlaka keder-nakdir.

Terakkiyât-ı medeniyyede dahi cümlenin iştirâki var. Dünyada geçmiş ve şimdiki hâlde mevcud akvâmın hangisi nazar-ı i'tibara alınırsa alınsın her biri kendi mikdârınca ilme, medeniyete yardım etmişdir. Akvam arasında dahi bir rabıta-i şedîde meşhûddur. Dünyanın bir tarafında buhrân-ı mâli olur. Biz ne kadar uzak bulunursak bulunalım, bundan müte'essir oluruz.

---

[*] Âdemin çocukları bir diğerinin parçalarıdır,
Ki, yaratılışta hepsi aynı cevherdendirler.
Eğer parçalardan biri hayatta rahatsızlanırsa,
Diğer parçalar da huzursuzlanırlar.
Ey sen ki, diğerlerinin gamını umursamıyorsun,
Senin adını âdem koymak haksızlıktır, yanlıştır.
[Beyitlerin okunuş ve tercümesinde yardımları olan *Babek Ruzegar*'a çok teşekkür ederim].

Bu te'essür evvelâ aile efrâdında sâniyen bir kavim efrâdında dereceten daha ziyâdedir. Şunu hiçbir zaman unutmamalı ki birimizin zararı diğerimizin de zararıdır, bu zamanın terbiyesi esasından biri de anlaşılıyor ki "tekâfül"dür.

Terbiyede fazilet dahi bir esâs-ı mühim teşkil eder. Fazilet, galebe mânâsınadır. Nefsimiz ile vaki' olan mücahedelerde galebe ede ede, mümârese kesb eyleye eyleye ihrâz ettiğimiz bir meziyet olduğu için fazilet tesmiye edilmişdir. Bunda ne kadar ileriye giderse ağraz, amâl-i hasîse o kadar yolundan geri kalır. Bütün ahrâr bu söylediğim vezâ'if ile mükellefdir. Lâkin ilmü't-terbiyede bir esâs-ı mühim daha var ki bi'l-hassa nazar-ı dikkati calibdir: ilmü't-terbiye hendese gibi, coğrafya gibi vatanı olmayan bir ilim değildir. Bunu nazar-ı dikkate alarak ahkâm-ı diyanete, menâfi-i vataniyyeye tevfîk-i hareket etmelidir. Biz bu esaslara riayet etmeliyiz ve sırf bu maksatla hareket olunursa hürriyete müstehak insanlar yetişir. El ele vermek, bu vezâife çalışmak akdes vezâifimizdir. Hep gayret ederek vatanımızı bunlara nâil edelim.

**Emrullah Efendi**

## X

# TERBİYEYE DAİR (2)*

Geçen konferansda terbiye-i umûmiyyenin esaslarını söylemiş idik. Şimdi de cereyân-ı bahsin sevk edeceği bazı teferru'âtı zikr ile yine terbiyeye müte'allik bazı şeyler beyân etmek isterim. Beşerin evâ'il-i hilkatinde ma'rûz bulunduğu avârızdan halâsı "*el-hakkı ya'lû velâ yû'lâ aleyh*"** kanun-ı ezelisi sayesindedir.

"*Ya'lû*" kelimesi bir "*âlâ*" yükselmek, bir de "*uluvv*" ki kahr ü galebe etmekden gelir: Burada maksad uluvv yani kahr ve galebedir. Demek oluyor ki "*el-hakku ya'lû*" Hak kahr ü galebe eder mânâsınadır. Hakikaten tarih-i hayât-ı insâniyete ihâtalı bir nazarla bakılacak olursa cemi'-i zamanda hakkın nâ-hakk üzerine galebe ettiği, bazı zaman ve mekâna göre muhalifler

---

* Emrullah, "Terbiyeye Dair", *Sırat-ı Müstakim*, C. 1, S. 17, 4 Kanun-ı Evvel 1324 / 17 Aralık 1908, s. 264-266.

** Hak muhakkak galip gelecektir, Hakkın üzerinde hiçbir güç olamaz.

zuhûr ettiği görülürse de bir şaz teşkil edip na-hakkın payidâr olamadığı teslim edilir. Zaten bunun büyük delili hüccet-i tarihiyyesi hakkın devamıdır. Hakkın nâ-hakka, iyilerin kötülere galebesi te'min olunmuş olmasa idi medeniyet terakki edemez, âlem herc ü merc-i daimi içerisinde kalırdı. Lâkin mademki medeniyet aheste fakat metin adımlarıyla sâha-i tekâmülde ilerlemişdir, herhalde hak nâ-hakka te'min-i galebe etmişdir. Dikkat edilirse hak milletlere müstevli olan ahlâk bozukluğu zamanlarında bile te'âliden geri kalmamışdır.

Evâ'il-i ahvâl-i insâniyye tamamen ma'lûm değilse de istifâde edebileceğimiz derecede yine ma'lûmât alınabilmişdir. O zaman hayatından bizi haberdar eden birçok ulûm var. Tarih, metrükât-ı kadîme-i beşeriyyeyi tetkik ile iştigal eden ilm-i âsâr-ı atîka, tarih-i tabî'î-i beşer, insanın teşekkülât-ı bedeniyesini **[265]** mevzü' ittihaz eyleyen ilm-i teşrih, ilm-i ahvâl-i nefs bize ma'lûmât-ı umûmiyye vermekle mükellef silsile-i ulûm cümlesine dâhildir.

Cenâb-ı Hak bir tekemmül isti'dâdı vermişdir ki bu hâssa yardımıyla insanlar mevâni'i ber-tarâf etmeğe muvaffak olarak hâl-i hâzır-ı medeniyete erişmiş, daha bahtiyârâne bir hayata na'il olmuşdur.

İlim hâsıl etmeyince bu'd û mesafe insanların hürriyetini ihlâl ediyor, az zaman zarfında uzak mesafelere gitmek kabil olamıyordu. Meselâ 1830 tarihine kadar beygir yürüyüşünden daha ziyade sür'ati haiz bir vasıta-i nakliyye bulunamamışdır. O zamana kadar tarîk-i seyâhat pek büyük mâni'alarla kapalı idi. Şimendiferin icâdı üzerine aylarca zaman zarfında gidilemeyecek bir yere şimdi ân-ı vahidde denecek bir sür'atde gidilebilir. Kezâlik 1836 tarihine kadar muhtelif memleketler arasındaki muhabere pek batî cereyan ediyordu. Hâlbuki telgraf, bi'l-hassa telsiz telgraf icâdından sonra muhabere ne kadar sühûlet kesb etdi. O kadar ki bugün sabahleyin Amerika'da vaki' olan bir hadiseyi öğlen gazetelerinin mükemmelen yazması pek mümkündür. İşte gerek hutût-ı hadîdiyye gerek telgraf telleri



dünyanın her tarafını birbirine bağlamışdır. Bakınız bunlarla insâniyet hürriyet-i tabi'iyyesine karşı olan mevâni'e ne güzel galebe etmişdir! Havada seyâhat olunmağa bir mani' kalmayınca daha ziyade galebe edecek, belki bir zaman gelecek ki ecsâm-ı latife gibi uçmak müyesser olacak.

Bidâyeten insanlar ne kadar acınacak bir hâlde idiler. Bugün üssü'l-esâsı medeniyyet olan ateş daha keşf edilmemiş; barınacak, âlet-i müdâfa'a ittihaz edecek hiç bir şey yok. Bu ilk hâl ne tahammül-fersâ bir hayatdır. Ateşin icâdı insâniyet için ne azim memnûniyet ve minnetdârlığa bâdi olduğu şununla sabit ki kendilerine ma'bûd ittihaz edilecek her şey'e bunu tercih etmişler. Akvâm-ı kadîmenin nücûmperestliği, ateş perestliği hep bu kudsiyet ve minnetdârlığın neticesidir. Ateşin icâdı ile tabi'ata, pek çok mevâni'e karşı galebe te'min edilmişdir. Bu keşif, insanların hayat-ı mevcudiyetlerinde pek az tesadüf ettikleri keşfiyâtdan ma'düddür. Nasıl olmasın ki ateşsiz medeniyet kabil değildir.

Ma'işetimizde de aynı terakkiyâtın tecellisini görüyoruz. İnsanların elinde hububât büsbütün başka şekle girmişdir. Meselâ ulemâ-yı nebâtiyyûn bakla gibi, buğday gibi şeylerin tabi'atda, hâl-i ibtidâ'ide numunelerini bulamıyorlar. Onlar hâl-i asl-ı hilkatlerinden o kadar uzaklaşmışlardır. Kezâlik yabâni üzüm ile meselâ çavuş üzümünü bir mukayese ediniz. Aralarında ne azim farklar vardır. Bunlar tabi'i mütemâdi ve fâsılasız bir sa'y ü gayret, feyizli bir terbiye i'ânesiyle mümkinü'l-husûldür. Bidâyetde hayvânât da insanlara düşman idi. Lâkin sa'y u terbiye sayesinde bunlar da alışdırılmış, hizmetlerimizde kullanmışız. Birçokları ile de te'min-i hayat etmişiz.

Sanâyi'e nazar edersek orada da aralarındaki halâkât-ı tekâmülü anlamayacak derecede mühim bir terakki görürüz. En eski sanâyi'in ne kadar ibtidâ'i, ihtiyâcâtımız ile ne kadar gayr-i münâsib olduğunu idrak için yegâne fark kuvve-i muharrikenin kuvâ-yı adaliyyemizden ibaret bulunduğunu düşünmek kâfidir. Bir bunu, bir de elektrik ile müteharrik makineleri

nazar-ı i'tibâra alınız. Aradaki farkın ne mühim olduğu o zaman te'ayyün eder. Zîrâ adale yorulur, kol üşenir, fakat makina için üşenmek yokdur. Şimdi iş hemen sırf idâre-i zihniyyeye kalmışdır. Meselâ bir makinist koca vapuru idâre ediyor.

Bu terakkide nazariyât ile iştigal eden ulemânın pek büyük hizmetleri görülüyor. Vaktiyle hiçbir menfa'at te'min etmeyecek zannolunan desâtir-i riyâziyye müştegillerine mecnûn nazarıyla bakarlardı. Lâkin bugün kat'iyyen tahakkuk etmişdir ki sanâyi'in terakkiyâtı, ma'ârif-i umûmiyyenin intişârı bâbında bu kısım ulemânın pek büyük yardımları dokunmuşdur.

Tarîk-i terakkide ilerlemeğe çalışan insâniyetin şu gördüğümüz muvaffakiyâtına edyânın, mahz-ı lütf-i ilahı olarak gönderilen peygamberânın gayr-i kabil-i inkâr bir pîşvâlığı var. Meselâ Hazret-i Mûsâ zamanında Mısır'da ne vahşet, ne mezâlim irtikâb olunuyor, istibdâd sahibleri elinde insâniyet eziliyordu. Kezâlik dîn-i İsevî zuhûrunda dahi ahlâk bozukluğu âfâkı tutmuşdu. İnsâniyet için barınacak bir me'-men, sa'âdeti te'min edecek bir vâsıta-i necât yok iken kâffe-i terakkiyâtı kafil olduğunda şüphe olunamayan İslâmiyet doğdu. Bunlar garîk-i zulm u zulmet olmuş akvâm için ne feyizli meş'âleler, şeh-râh-ı tekâmülü açmak hususunda ne muşa'şa' rehberlerdir. Bilhassa dîn-i Ahmedî her türlü terakkiyâtın mü'emmenidir. Zîrâ İslâmiyet siyasî, ictimâ'î, iktisâdî, refâh-ı dünyevî ve uhrevîyi te'min edecek ne kadar ahkâm-ı esâsiye beyân etmişdir ki her ma'nâsıyla kâfil-i sa'âdetdir. Meselâ, *"innallahe ya'murû bi'l-adl-i ve'l-ihsân"*[1] âyet-i kerimesinde bir hey'et-i ictimâ'iyye için iktidası vâcib ne mukaddes düstûrlar emr buyurulmuşdur.

Adl bilirsiniz ki her şey'in herkesin hakkını edâdır. Bizim üzerimizde Cenâb-ı Allah'ın, nefsimizin, bedenimizin, hîşânımızın eşyânın hakkı var. İşte tam mânâsıyla âdil olmak için bu hakların cümlesi edâ edilmelidir. Mâdem ki kendimizin, memleketimizin, münâsebetde bulunduğumuz her şeyin hakkı var. Bu hakkı yerine getirmek vazifemizdir. Bunu îfâ ederken sarf-ı mesâ'î edeceğim, bana hiç kimse ilişemeyecek, mâni' olamayacak. Meselâ zihnin hakkı tahsil-i ma'rifetdir, o iktisâb-ı kemâl eyleyecek, kimse mümâna'at gösteremeyecek. Bir yerde ki bu hak tanılmaz, o yerde terakki, adâlet yokdur. Lâkin yalnız adlin te'essüs etmesiyle bir memleket mes'ûd olamaz. Tasavvur ediniz ki insanlar bütün ihtiyaçlarını kendi başlarına tesviye etsinler, birbirlerinin kat'an mu'âvini olmasınlar. Bu hâlde kuvâ-yı tabi'iyye, hayvânât-ı müfterise karşısında te'min-i hayat etmek ne kadar müstehil olur? İşte anlaşılıyor ki herkes yalnız başına vezâ'ifini îfâ edebilmeğe gayret etmek kâfî değildir. Edâ-yı vezâ'if için uğraşırken öyle noktalara tesadüf etmek mecburiyetinde bulunuruz ki ebnâ-yı **[266]** cinsimizden birine arz-ı ihtiyaçda muztar kalırız. Meselâ bir kuvâ-yı nefsiyye ve bedeniyyemizi hıfz u siyânet, hattâ tahkîm edeceğiz. Kuvve-i zihniyyemizi tenvir edeceğiz, kuvve-i irâdiyyemizi tezhîb ve takviye eyleyeceğiz. Kuvve-i hissiyyemiz de mutlaka tenmiye ve terbiye edilecekdir. Hâlbuki yalnız bunları bir şahıs yapamaz. Mu'âvenet mecburidir. Yalnız bu adâlet ve te'âvün sûretiyledir ki salâh ve nizâm-ı âlem te'min edilir. İşte birbirimize karşı göstermek mecbûriyetinde bulunduğumuz bu teshîlâta ihsan nâmı verilir. Dikkat ediniz Cenâb-ı Hak bize bu emr ile ne cami'u'l me'âni bir düstûr-ı mü'eyyed bildirdi?

[1] Şüphesiz Allah, adaletle iyilik etmekle ve yakınlara vermekle emreder.

## Emrullah Efendi

## XI

# TERBİYEYE DAİR (3)*

Bir hey'et-i medeniyyenin intizam ve bekâsı için tatbik edilmek lâzım gelen düstûrlardan biri de müsavâtdır. Dikkat edilirse İslâmiyet bunu da te'min etmişdir. Nazar-ı İslâm'da yalnız bir noktada yani âlimlerle âlim olmayanlar arasında müsavât-ı tamme kabul edilmemişdir. Yoksa müsavât hukûk-ı İslâm'da kat'iyyen mü'emmendir. En âcizin en kavî ile en ganînin en fakîr ile farkını İslâm hiçbir vakit kabul etmez. Yalnız fark ilim cihetindendir. Zîra rütbe-i ilm a'le'rrütebdir. Âlimler bizim rehberlerimizdir, biz onların arkalarından gider, Hakk'a nâ'il oluruz. Kavânîn ve sünen-i ilâhiye'yi onlar idrak eder. Bizi de irşâd eylerler. Meselâ nâ'il olduğumuz Kanûn-ı Esâsî ahkâmını şeri'atimiz nâtıkdır. Ukûl-ı ulemâ dahi gerek ihtiyacât-ı ictima'iyyemizden gerek tabâyi'-i beşeriyyeden istinbât-ı ahkâm

* Emrullah, "Terbiyeye Dair", *Sırat-ı Müstakim*, C. 1., S. 18, 11 Kanun-ı Evvel 1324 / 24 Aralık 1908, s. 278-279.



eder, şeri'atimizin emir buyurduğu gibi birçok ahkâm-ı esâsiyye keşfeyler.

Hükemânın bir kısmı tabi'atdeki kavânîni istihrâc, bir kısmı nüfûs-ı beşeriyyeyi idâre eden kânunları, bir kısmı da iktisâd kavânîni mu'âşeret-i medeniyye usûlünü keşf ile iştigal ederler. Ve bu mu'azzez rehberlere tebâ'iyetle insanlar mütemadiyen terâkki eyler, geçirdikleri hengâmelerden hisseyâb-ı istifâde olarak tekemmül etmeye uğraşır. Fakat bu terakkiyâtda esas yine "*el-hakku ya'lû*" kâ'idesidir ki her hatve-i tekâmülde, her nokta-i hayatda tecelli eder.

Beşeriyyet ilerledikce ta'kib etdiği yollarda birtakım nişânlar bırakmışdır. Ve bunları tedkik etmek her zaman mümkündür. Meselâ bugün Avrupa ve Amerika'nın yıldırım sür'atiyle ilerleyen medeniyyetlerine mukabil Afrika'da akvâm-ı vahşiyyeye tesadüf ediliyor ki hâlâ hacer-i mücellâ devri hayatını sürerler. O bîçârelerin zihinleri o derece hâl-i ibtidâ'ide kalmışdır ki beşe kadar saymayı bilmezler, karanlıkda lisân-ı tabî'îden, harekât-ı bedeniyyelerinin i'ânesinden mahrum bulundukları için ifâde-i merâma muktedir olamazlar. Kezâlik bazı idiyotlara, budalalara rast gelinir ki muhitlerinin faziletli bulunmasına, terbiyelerine edilen ihtimama rağmen iktisâb-ı ma'rifet edebilmeleri müstahîldir. Keza bidâyet-i ahvâlde insanlar ma'nânın kuvvetinden ziyâde sevk-i tabî'îye mağlûb olurdu. Hıfz ve hubb-ı hayat her şeye gâlib olduğu için birinin elinde bir şey görürse onu kapmayı ister, kendinden za'îfini nâlân ederdi. Akvâm-ı medeniyye arasında türeyen cebâbire işte o ilk hayât-ı vahşeti imrâra mahkûm olan insanların bir nümûne-i muhavvefi, müstebidlerin bu vahşet ve mezâlimi o zamanın bir yadigârıdır. Buna galebe etmek için ma'nâ-yı hak ve adaleti perverde etmeli, fezâ'ili isbâta sarf-ı mesâ'i eylemelidir ki bu mühim vazifede ilmü't-terbiyenin tatbîkât-ı feyzâ-feyzine i'tinâ ile **[279]** îfâ edilebilir. Biz terbiyeye ihtimam, ma'nâ-yı hak ve adli isbât etmekle ihtiyarımızı akıntıya kapdırmakdan, seyyi'âtı irtikabdan kurtulabiliriz. Bu kuvvetler takviye edilmekden geri kalırsa hevesât-ı nefsaniyyeye

müte'allik ma'nâlar galebe eder. İşte görülüyor ki teceddüd-i ümemde ilmü't-terbiyenin ne büyük dahl ü te'siri var.

İhtiyârımız –ki me'ânî-i âliyenin elinde bulunmak lâzım gelir– birtakım fena i'tiyadâtın zebûnu olursa bizim hattâ insaniyet için ne kadar fena bir şeydir. Hem bir ma'nâ zihinde yerleşdi mi istiskâl kabul etmez olur. Hâlbuki ma'nâ-yı hak u adl evvelce meleke hâline getirildi mi fenâlık zihne gelemez. Gelse de o zabıta-i me'âni tarafından def edilir. Meselâ bazı kimseler vardır ki kendilerinde hiddet, gazab bir yeri basan fırtına gibi hemen ve çarçabuk şiddetli bir sûretde zâhir olur. Fırtına nasıl gemilerimizi tahrîb eder, birçok hasâra bâdî olursa bu da öyle hiddet ve gazab sâ'ikasıyla birçok fenâlıklarda bulunur ve olur olmaz yerde hiddetini izhâr eder, işte o kimsede gazab meleke hâline gelmişdir.

Dimâğın enerjisi, kuvvesi de aynıyla tuğyân, fırtına gibidir. Her ikisinin de şiddetli olmak şartıyla icrâ-yı fi'l etmesi ekseren hasara sebebiyet verir. Hâlbuki tuğyânı teşkil eden sular bir araya toplanır da bir sûret-i muntazamada, ihtiyaç görüldükce isti'mâl olunur, meselâ cedveller vasıtasıyla ıskâ-yı arâzîye çalışılırsa ne feyizli semerât elde edilir. Dimâğın kuvvesi tamamen böyledir. Birdenbire sarf olunursa fa'ide yerine belki mazarrâta sebeb olur. Fakat sarfiyât muntazam olur, kuvvet heder edilmezse ne füyûzat husûle gelmez? İşte o kuvve-i dimâğiyyeyi sevk ve idâre eden usûlü bilen, tabî'at-ı terbiyenin bu dakikasına vakıf olan bir mürebbî hey'et-i ictima'iyye için bir vasıta-i sa'âdetdir. Zîrâ kuvveyi israf yani nâ-bemehâl sarf etmedikden mâ'adâ istifâde edilecek bir sûrete ifrâğ eder. Meselâ bir kimse feyizli bir terbiye sâyesinde hiddet ve gazabını i'tiyâd hâline getirmiş olmasa da böyle israf etdiği kuvvetini, zamanını bir eser te'lifine, ebnâ-yı cinsine bir hizmet îfâsına sarf etse idi hem kendi hem de sâirleri için ne iyi olurdu.

İçimizde öyleleri var ki hadd-i zâtında pek zekîdir. Fakat kuvve-i zihniyyesini birdenbire sarf eder, zekâsı nisbetinde istifade edemez. Akvâm-ı vahşiyyede tamamen bu hâldedir. Bunlar ihtiyaç karşısında herkesden ziyade fa'âliyet gösterir, yorulur. Fakat bu şiddet-i fa'âliyet bittabi' pek az bir zamanda söndüğü için matlûb fâ'ideyi vermez.



Bazı mü'ellifler var ki müddet-i hayatında iki üç yüz cild eser kaleme almışdır, bu şübhesiz az bir vakte münhasır şiddet-i fa'âliyetle değil ancak hayatını intizâm ve ıttırâd ile ve bir sûret-i âkilede buna sarf etdiği için muvaffak olmuşdur. İntizâm, mekân ve zamânda olmak üzre iki kısımdır. Mekânda olan intizâm cismin mekânı neresi ise her zamân orada bulunmak, zamanda intizâm-ı ef'âli öyle bir sûretde tertib etmekdir ki o fi'ilin zamân-ı îfâsı ne vakit ise o vakit yapmalı, vakit zayi' etmemeli. Ittırâd ise bir fi'il bir defa nasıl yapılmış ise ikincisinde, üçüncüsünde... yine öyle yapmakdır. Ciddi bir eser meydana koyanlar ale'l-ekser intizam ve ıttırâdı gözetmişlerdir.

İşte insandaki bu kuvvenin ne olduğunu, mahiyetini, hangi kanûna tebe'an sarf edilmek lâzım geldiğini, nasıl işlediğini ilm-i ahvâl-i nefsden tahkik eden pedagoji ya'nî ilmü't-terbiye netîce-i tatbîkde pekiyi semereler elde eder. "Âdemiyet için en dûr-bîn nazarlardan bile girîzân gibi görünen afâk-ı ba'îdede incilâ eden o güzel semâ-yı sa'âdete" insâniyeti takrîb eyler. Mâdâme'l-ömr bu kuvveti yoluna sarf etmeli ve yalnız bu sûretle icra edilen tedrisât iledir ki medeniyyet terâkki eder.

**Emrullah Efendi**

## XII

# İLM-İ TERBİYEYE DAİR (4)*

Hâl-i hazırda usûl-i terbiye âlem-i beşeriyyetin havelân ve tekâmülüne olan derece-i te'allüku i'tibariyle pek ziyade hâiz-i ehemmiyetdir. Fransızlar kendilerinde ekseren câri bir kâ'ide-i tesmiye-i ulûma teba'iyetle bu ilimde de aslen Yunânî bir ta'bir olan "Pedagoji" kelimesini ilim olmak üzere kabul etmişlerdir. Biz de pek çok esâmî-i ulûmda olduğu gibi tam mukabili olan "İlmü't-Terbiye"yi muvafık bulmuşuz.

Bu ilmin –ulûm-ı medeniyye ve siyâsiyyeden ma'düd olması haysiyetiyle de– ehemmiyeti pek büyükdür. On sekizinci asırda Fransız hükemâsının tahayyüllerine rağmen insanlar münferiden te'min-i hayat edemeyince bir hey'et hâlinde yaşamaları lâzım gelir. Zaten Cenâb-ı Hak da tabi'atlerini öyle halk etmişdir. Müctemi'an yaşamak demek yekdiğerleriyle birtakım revâ-

* Emrullah, "İlm-i Terbiyeye Dair", *Sırat-ı Müstakim*, 29 Kanun-ı Sâni 1329 / 11 Şubat 1909, C. 1., S. 25, s. 390-391.



bıt ve münasebâtda bulunmak demekdir. İşte bu revabıttan doğan ulûma ale'l-umûm "Ulûm-ı Medeniyye ve Siyâsiyye" denir ki birçok aksâmı ihtiva eder.

İnsan bir nefs-i medeni bulunmak i'tibâriyle evvelâ zarûri birtakım revâbıta tebe'an ebnâ-yı nev'i ile münâsebetdârdır. Ve bu münâsebet fi'il ve infi'al ile tezahür eyler ki bunu tedkik etmek vazifesi birinci derecede ilm-i ahlâka sonra da ilm-i hukûka müte'allikdir. Yani bu münâsebetden mütevellid olup da uhde-i insâniyete müterettib vezâ'ifin bir kısmı mutlak sûretde bir kısmı da "ihsan" namı verilen mükellefâtdan addolunmak üzere ve icrâsı bir kuvve-i mübreme ile taht-ı te'mine alınmayarak muhayyer bir hâlde îfâ edilecekdir ki evvelkisi ilm-i hukûkun ikincisi de ilm-i ahlâkın dâire-i mevzû'unu teşkil eder. Lâkin şu da ilâve edilmeli ki bu münasebâtı ta'yin ile de iş ikmâl edilmiş addolunmaz, zîrâ bunu avâmil-i hükûmetden ma'düd olan kuvve-i kanûniyye vâsıtasıyla kânun şekline koymak, tedvin etmek ve meydân-ı aleniyete vaz' eylemek icâb eder ki herkes işleyeceği fi'ilin neye müncer olacağını ve ne gibi cezayı istilzam eyleyeceğini ta'yin edebilsin. İkinci derecede de kânuna muhalif olarak vaki' olan bazı harekâta yani kânunu hetk edenlere karşı isti'mâl-i cebr etmek lâzım gelir ve bununla kuvve-i icrâ'iyye vazifedârdır. Demek oluyor ki îfâsıyla mükellef olduğumuz vezâ'ifi bir tarafdan kuvve-i kanûniyye tedvin diğer cihetden de kuvve-i icrâ'iyye tatbik ve te'min eder.

Bir hey'et-i medeniyyenin bekâ-yı hayatı, idâme-i mevcûdiyeti için teksîr ve istihsâl-i servet tariklerini taharrî etmesi ve devletin kendi idâresine, masârifine tekâbül etmek üzere muhtâc olduğu vârîdâtın –adâlet dâiresinde olmak şartıyla– beyne'l-efrâd sûret-i tevzî' ve cibâyet ve sarf ve **[391]** istihlâkine nezâret eylemesi dahi zarûrî birtakım husûsâtdır ki bunlar da ilm-i servet ve usûl-i maliyenin mevzû'una dâhildir.

Nüfûs-ı beşeriyye nazar-ı i'tibâra alınınca bunda pek çok kuvânın münderic bulunduğu ve dikkat edilirse bir nebâtın tenemmüvü gibi, istihrâc edilen bazı kavâ'ide tebe'an, tevessü' ve

tezâyüd ettiği, hattâ bazı kuvâ-yı fi'âlenin halât-ı vicdâniyeden –meleke hâline geldiği için– hâlet-i gayr-i vicdâniyeye münkalib olduğu görülür ki bu da nazar-ı tecessüse vâsi' bir zemîn-i tetebbu'ât açar. Ve bu inkilâbât kuvâyı hey'et-i umûmiyye-i beşeriyyeye hadim olacak sûretde bir hedef-i mes'ûda doğru tevcih ile insâniyete bir uzv-i mühimm-i amil daha tedâriki için – yine tabi'ât-i âdemiyyeyi tedkîk ederek– birtakım tabî'i usûller keşf etmek ilmü't-terbiyenin daire-i tahkîkâtı cümlesindendir.

Şu mukaddemâtda mevzü'-i bahs olan "ilm-i ahlâk, ilm-i hukuk, ilm-i siyasî, ilm-i servet, usûl-i mâliye, ilmü't-terbiye" tasnîf-i ulûmda "ulûm-i medeniyye" nâmı tahtında cem' edilir.

Harita-ı ulûmda mevki'ini işâret ettiğimiz ilmü't-terbiyenin gösterdiği kavâ'id dairesinde icrâ-yı tatbikâta i'tinâ edilince beşeriyet-i mütemeddine için ne kadar hâiz-i ehemmiyet olduğu müsellemdir. Zîrâ evvel emirde bir halkın terbiyesi ile hükûmetin şekli beyninde pek büyük bir münâsebet mevcûddur.

Âlem-i hâricîde, nüfûs-ı beşeriyyede pek çok kuvâ mündericdir. Ve sâ'ika sukûtu, gök gürlemek hadisesi, gazab hâli, ihtirâ'ât ve keşfiyyâtda bulunmak... Hep şu iki âlemde mevcûd kuvvetlerin tezahürâtıdır ve cümlesi de bir kanûna tebe'an cereyân eder. Tabî'atde münderîc olan kuvâyı terakkiyât-i beşeriyyeye hadim olacak bir sûretde idâre etmek o kavânînin tarz-ı cereyânına vukûf ile kabil olabilir. Ve insanlar nasıl ki ulûm-ı tabî'iyye ile âlem-i hâricîde mevcûd hâdisâtdan mütevellid avâmili hüsn-i idârelerine tevcîh ve kendilerine bend ederlerse, ilmü't-terbiye de nüfûs-ı âdemiyyede hüküm-fermâ olan kavânîni keşf ile kuvânın tenmiye ve tevessü'üne hâdim olacak çareler taharrîsi ile insâniyet için kabil-i istifâde bir ufk-i mes'ûd küşâd eyler. Hüviyet-i nefsde münderic olan kuvvetlerin ne sûretle icrâ-yı fi'il ettikleri anlaşılmazsa tabî'atde gördüğümüz kuvâdan daha ziyade tahrîbâtda bulunur.

Bu kuvâ-yı nefsâniyyenin fa'âliyetde bulunması için bir şeyin gelip te'sîr etmesi ve dimâğda bir intibâ' husûle getirmesi lâzımdır. Zîrâ bütün bu kuvvetlerin mahzeni dimâğdır. Ve oradan telgraf telleri gibi birçok a'sâb vasıtasıyla nevâhi-i beden ile kesb-i irtibât eder. Aksâ-yı bedende vâki' olan te'sirâtı dimâğ bu vâsıta ile alır. Meselâ sakin bir hâlde dururken elinize bir iğne batırılsa şüphesiz âtıl kalmazsınız. Zîrâ a'sâb vasıtasıyla dimâğda şedîd ve elîm bir intibâ' hâsıl oldu. O intiba' dimâğı da mahzûn bir hâlde mevcûd kuvâyı tahrîk eder. Ve akabinde meselâ gazab dediğimiz hadise-i nefsiyye husûle gelir ki eğer kuvâ feyizli ve semere-bahş bir sûrette terbiye edilmiş olmazsa ikâ'-i tahribâtda bir amel-i mü'essir mahiyetinde icrâ-yı fi'il eylemeye başlar. Yani kuvvet hiçbir fâ'ideyi müntec olmayarak israf ve heder edilmiş olur. Hâlbuki o kuvâyı, insâniyete nâfi' bir hâlde idâre etmek –bâzı kavâ'ide ri'âyetle– pek kabildi. İşte ilmü't-terbiye bunu te'min edecek pek çok tedâbîr-i nâfi'a keşfi ile hüsn-i isti'mâlini gösterir bazı kavâ'idi ihzâr ile iştigâl eder.



Meselâ çocukları nazar-ı dikkate alalım. Bunlar hâricten yeni birtakım intiba'âta ma'rûz bulundukları için daima hareket-tedirler. Yani şimdi arkadaşını incitmekle meşgul iken biraz sonra hiçbir an atıl kalmamak üzere babasının defterlerini yırtmak, bir hayvanı ta'zîb ile mütelezziz olmak ister, bu hâllere karşı ahvâl-i dimâğiyyeye vakıf olmayan bir kimse yaramazlığına atfeder. Hâlbuki ilm-i terbiye cihetinden şekil ve sûreti tedkîk edilirse anlaşılır ki bu harekât kuvve-i dimâğiyyenin sarfından başka bir şey değildir. Zaten çocuğun maksadı fenalık etmek değil, mahfûz kalan kuvvete bir cihet-i sarf bulmakdır. Lâkin bu kuvvetler âlâ hâlihi bırakılırsa şüphesiz mazarrat tevlîd eder. Bunun için mâhiyet-i kuvâyı tetebbu' ile yine sarfiyâtda devam etmeli, fakat çocuğun menfa'âtine muvafık olarak idârede bir an kusur edilmemelidir.

İşte ilmü't-terbiye bu kuvâyı heyecân ve israfdan kurtararak ağır ağır sarf etmeyi mahiyetlerini keşf ü istihrâc ile iştigâl eyleyen bu kuvvetlerin ne sûretle işlediğini mevzû-ittihaz eden ilm-i ahval-i nefsden öğrenerek ta'lîm eyler.

Ve birinci derecede esas terbiye kuvâ-yı mevcûdenin mâhiyetlerini tetebbu' etmek, hangi fünûna tebâ'iyetle harekete gel-

diğini öğrenmekdir. Zîrâ insan kendini bağlayan zinciri bilmezse kurtulamaz. Mahfûz olan kuvânın ne olduğunu öğrendikten sonra da nereye sarf etmemiz iktizâ edeceğini nazar-ı i'tibâra almak lâzım gelir ki, bunu da cemi' ef'âli tarif ve tetkik ile meşgûl olan ilm-i ahlâk te'min eder.

Mukarriri: Emrullah

**Mustafa Satı [El-Husrî]**

XIII

# TUBA AĞACI NAZARİYESİ*

[359] *Muallim*'in evvelki nüshalarından birinde Krauze'den mütercem olan "Mektepler" makalesinde "Türkiye'de birçok defalar olduğu gibi, bu defa da ıslahata yukarıdan başlamak sûretiyle bir hata irtikâb edilmiştir" yolunda bir fıkra vardı. Muallim idâresi, bu fıkranın altına bir mütalaa ilave etmiş "biz merhum Emrullah Efendi'nin 'ilim Tuba Ağacına benzer' düstûrunu doğru bulur, Krauze'nin fikrine iştirak etmeyiz" demiş idi.

Ben *Tuba Ağacı Nazariyesi*ne şiddetle muteriz ve muârızım. Onun için bu sûretle tekrar açılmış olan bu meseleyi etrafıyla tetkik ve münakaşa etmeye lüzum görüyorum. "Islahata, tahsîl-

* Satı, "Tuba Ağacı Nazariyesi", *Muallim Mecmuası*, C. 1, S. 12, 1 Temmuz 1333 / 1 Temmuz 1917, s. 359-366; Bu makale daha önce şu derleme içinde de sadeleştirilmiş haliyle yer almıştır: Şehbâl Deryâ Acar, *Eğitimde Bir Üstad, Satı Bey'i Tanımak*, İstanbul: Akademik Kitaplar, 2009, s. 179-186.

i ibtidâîyeden mi, tahsîl-i âliden mi başlamalı?" meselesi bizde en evvel doğan maârif meselelerinden biri oldu.

Bu meseleyi *Tuba Ağacı Nazariyesi*yle hâlletmek isteyenler, başlıca iki mütalaaya istinat ediyorlardı: Evvelâ, "dünyanın her tarafında böyle olmuş" diyorlar, saniyen [360] "memlekette her şeyden evvel yüksek tahsilli bir zümre-i münevvere lâzım" olduğunu ileri sürüyorlardı.

Ben bu iki delilden birincisinin, hakikate muhalif olduğunu, ikincisinin ise nazariyenin lehine değil, aleyhine bir delil teşkil ettiğini iddia ediyor, "çürük bir tahsîl-i ibtidâîye istinat edecek bir tahsil, hiçbir zaman âlileşemez, hakiki bir zümre-i münevvere, Tuba Ağacı gibi değil, tabîî ağaçlar gibi yetişir" diyorum.

Bu hususta fikirlerimi o zaman, *Tanin* ile neşrettiğim bir makalede izah etmiştim. Daha sonra Emrullah Efendi'nin ikinci Nezâreti zamanında –meselenin tekrar ortaya çıkması üzerine– bu mesele hakkında bir hasbihal üzerine üç makale daha yazmıştım. Meselenin bizdeki tarihçesinden, bu hususta tarihin şehadetinden ve zümre-i münevvere yetişmesinin şartlarından bahseden bu makalenin hiçbirini o zaman neşredememiştim. Aşağıda görülecek satırlar, işte bu makalelerden biridir.

## 13.1. Tarihin Şehâdeti

Maârif ıslahatında işe tahsîl-i âliden başlamak lâzım geldiğini iddia edenler bir "delil-i tarihî"ye temessük ediyorlar: "Dünyanın her tarafında böyle olmuştur, dünyanın her tarafından Darülfünûnlar, idâdî ve ibtidâîlerden evvel teşekkül ve tesis etmiştir" diyorlar.

Filvâki bu bir dereceye kadar doğrudur. Fransa'da, İtalya'da, İspanya'da, İngiltere'de, Almanya'da –velhasıl medeniyet hayatı ve marifeti bir iki asrı tecavüz eden memleketlerin hepsinde Darülfünûnlar, mekâtib-i ibtidâîyeden evvel tesis etmiştir. Fakat bu büsbütün doğru değildir. Japonya'da, Bulgaristan'da, Yunanistan'da velhasıl medeniyet hayatı ve marifeti bir asrı tecavüz etmeyen memleketlerde Darülfünûnlar mekâtib-i ibtidâîyeden sonra tesis etmiştir. Filvâki Avrupa'da Darülfünûnlar tâ, kurûn-ı vusta'da 13. miladî asır evâilinden itibaren tesise başladığı hâlde, mekâtib-i ibtidâîye, ancak kurûn-ı âhirede küşâd edilmeye başlanmıştır. Darülfünûnlar, ilk tesisleri zamanından itibaren büyük bir ehemmiyet aldığı hâlde, mekâtib-i ibtidâîye ancak 18. miladî asır nihayetlerinde ehemmiyet kazanmaya başlamıştır. Fakat Japonya'da mekâtib-i ibtidâîye ile Darülmuallimînlerin teşkilâtına inkılâbın ardından –1870'ten itibaren– müsaraât edildiği hâlde Darülfünûn ancak 1877'de tesis olunmuş, ikinci bir Darülfünûn küşâdı için ise 22 sene daha intizar edilmiştir. Yunanistan'da [361] ibtidâîlerin ve Darülmuallimînlerin küşadına 1824'ten itibaren başlandığı hâlde Darülfünûn ancak 1837'de tesis olunmuştur. Bulgaristan'da muhtariyetin evâilinden itibaren tahsîl-i ibtidâînin tensikine özen gösterildiği hâlde Darülfünûn tesisi için 1888 senesine kadar intizar olunmuştur...



Şu hâle göre, maârif teşkilât ve ıslahatına tahsîl-i âliden başlamak lüzûmunu, tarihin şehâdeti ile ispata kalkışanlar, bu şehâdetin yalnız bir kısmını dikkate alıyor. Diğer kısmından ise ya tegâfül ediyor veya bî-haber kalıyor demektir.

Zaten kazâya-ı tarihîden –etraflı bir tetkik yapmadan– hüküm istihsaline kalkışanlar, hemen daima büyük hatalara maruz olurlar. Tarihin irâe ettiği hadiseler –genellikle– gayet mütenevvi ve mudil avâmilin mahsûlüdür. Bu sebeple "tarih bir tekerrürden ibarettir" kavl-i meşhuruna ittibâen verilen hükümlerin hakikate muhalif çıktığı hâller, muvafık düştüğü hâllerden daha çok ziyadedir. Onun için Darülfünûnların, ibtidâîlerden evvel teşekkül etmiş olması, "istisnasız bir kaziye bile teşkil etseydi, buna istinaden, Darülfünûnlar daha evvel tesis edilmelidir" yolunda bir hüküm vermek yine doğru olmazdı. Bu hususta bir hüküm vermeden evvel daha çok tetkiklerde bulunmak, bu kaziyenin esbâbını ve avâmilini aradıktan sonra bu sebeplerin ve avâmilin hâl-i hazırda mevcut olup olmadığını da düşünmek iktizâ eder.

Evet, –hayat-ı medeniyet ve marifeti yeni olan, birkaç hükümetten maâda– bütün hükümetlerde tahsîl-i âli tahsîl-i ibtidâîden evvel vücut bulmuştur. Fakat bu tarz tekâmül, maârif tarihinin evâilindeki dinî hayat, içtimâî hayat ve ilmî hayatın tesiriyle vukû'a gelmiştir.

Dünyanın her tarafında mektepler bidâyeten dinî bir mahiyette olarak tesise başlamıştır. Dünyevî ve beşerî gayeler mekteplere muahharen ve tedricen girmiştir. Onun için her memlekette maârifin ilk tekâmül safhaları o memleketteki dinî hayatın muktezeyâtına tevâfuk etmiştir. Avrupa'nın her tarafında maârif tarihinin evâilinde hükümran olan din, Katoliklik'ti. Hâlbuki Katoliklik *İncil-i Şerif*-i bile okumak mecburiyetini mahdut bir zümre-i nâssa –ruhbana ve kilise hâdimlerine– hasrediyordu. Böyle bir şeyin, her türlü duâ ve ibadetin, hattâ tövbe ve istiğfarın bile ruhban tavassutu ile vukû' bulduğu asırlarda halk için; okuyup [362] yazmaktan, öğrenmekten, dinen hiçbir fayda gelmezdi. Katolikliğin mutlak hâkim olduğu zamanlarda, halka mahsus mektep küşâdında hiçbir fayda tasavvur edilemez. Rahip, duacı, kilise hâdimi yetiştirmekten başka bir maksatla mektep kurulmasına lüzum görülmezdi...

'Halkın' ta'lim ve terbiyesi, o asırların dinî telâkkiyâtı nokta-i nazarından faydasız olduğu kadar, içtimâi hayat ve ilmî seviyesi nokta-i nazarından da faydasızdı. Bir taraftan ulûm ve fünûn henüz hayat-ı umûmiye üzerine önemli bir etki edebilecek kadar terakki etmemiş, tabaât daha ihtirâ edilmedikten başka anadiliyle kitaplar bile yazılmaya başlanmamıştı. Diğer taraftan asilzâdelik ve serflik usûlleri kalkmamış, sanayi ve meslekler, esnaf loncalarının boyunduruğundan kurtulamamıştı. Böyle bir zamanda –kitapların son derece pahalı ve hep Latin lisanıyla yazılı olduğu, bütün fünûnun hâlet-i ibtidâîyede bulunduğu, avamın asilzâdegân elinde esir gibi yaşadığı, her şeyin göreneğe bağlı durduğu bir asırda– "okumak, yazmak malûmat sahibi olmak" –yalnız birkaç meslekte– rahiplikten başka yalnız hâkimlik ve hekimlikte fayda-bahş olabilirdi. "Okumak, yazmak,



ma'lûmât sahibi olmak" –o zamana göre– zâdegân için lüzûmsuz bir ziynet ve sefahat teşkil eder; avam için hem muhal ve hem de bî-sûd bir meşgale olurdu. Onun için o zamanlar yalnız, birkaç mesleğe mahsus mektep tesis edilirdi. Böyle meslek mektepleri ise, –bahusus, evvelemirde ölü bir lisanı ta'lime mecbur olan meslek mektepleri ise– bittabî, ibtidâî ve basit bir tahsil ile iktifa edemezdi. Darülfünûnlar işte bu avâmilin taht-ı tesirinde ve "ilim esnafı loncaları" şeklinde kuruldu. Onlara Avrupa'da el'an verilmekte olan isim, işte uzak bir menşe'in mirasıdır: "Üniversite" kelimesinin aslı olan "üniversitat" kelimesi, Latince'de esnaf heyetlerini tesmiye için isti'mâl edilir bir kelime idi.

Fakat kurûn-ı âhirenin bidâyetinden itibaren bu avâmil ve şartlar tebdil etmeye başladı. Evvelen Protestanlığın ortaya çıkışı, dinin "tahsil" hakkındaki muktezeyâtını büsbütün değiştirdi. Yeni din, *İncil-i Şerif*'i okumak ve onun üzerine [363] i'mâl-i zihn etmek mecburiyetini "herkese" teşmil etti. Protestanlık, bu sûretle "halkı" "ta'lime" başlayınca, Katoliklik de ona karşı rekabet edebilmek –nüfûz ve mevcudiyetini idame edebilmek– için aynı hatt-ı hareketi takibe mecbur oldu... Bu sebeple "halk"ın okuyup yazması "dinen faydalı ve elzem" bir hâle gelmiş oldu...

Sonra, tarz-ı idârelerin tebdili ve fünûn ve sanayinin terakkisi, ahvâl-i içtimâiyenin de "tahsil" hususundaki muktezeyâtını değiştirdi. Tabaâtın icadının ardından, kitaplar çoğalıp ucuzladı, millî lisanlarda yazılı kitaplar neşredilmeye başladı. Derebeyliğin kökten yıkılması ile beraber avamın esareti kalktı, asilzâdelerin hukuku da tedricen sona erdi.

İcatlar sürdükçe, iktisadî hayat ve sanayide büyük inkılaplar meydana geldi. Esnaf loncaları teşkilâtı ortadan kalktı, ulûm ve fünûn ilerledikçe toplumsal hayatın bütün safhalarına hâkim olmaya başladı... Bu sûretle ilmin seviyesi yükseldikçe hâkim ve mahkûm sınıflar arasındaki farklar azaldıkça, "herkes için tahsil" başta mümkün ve faydalı, sonra zarûrî bir hâle gelmiş

oldu. Tahsîl-i ibtidâî ve umûmi, Avrupa'da içtimâi ve medeni hayatta –dinî ve içtimâi şartlar ile ilmî seviyede– işte bu sûretle meydana gelen değişimlerden doğmuştur. Eski hükümetlerde bu değişimler maârif tarihinin evâilinden çok sonra meydana geldiği için, ibtidâî ve umûmi mektepler, Darülfünûnlar'dan çok sonra küşâd edilmiştir. Fakat yeni hükümetlerde –son asır zarfında uyanmış olan milletlerde– maârif hayatı bu umûmi değişimlerden sonra başladığı için aynı tekâmül yolundan geçmemiştir...

*

**

Fazla olarak şurası da şâyân-ı dikkattir ki, Avrupa'da tarih-i maârifin evâilinde –ilk Darülfünûnların tesisi ve teşkîli sırasında– mevcut olan ilimler, Latinceden başka bir temele muhtaç değildir. "Usûl-i tecrübîye" büyük inkılâplarını henüz yapmamış, "hakikatlerin ancak tetkik ve tecrübe ile keşfolunabileceği" daha anlaşılmamıştı. Hâlâ mantıkî kıyasların her meseleyi hâlletmeye, her hakikati keşfe yeterli olduğu zannediliyordu. Bütün ilimler Skolastik bataklıklarında bocalıyor, bütün ilimler eski eserlerin metinleri üzerine şerhler yapmakla, [**364**] kelime oyunlarıyla kafa patlatmakla, bazen de gözlerini âlem-i şühûda karşı büsbütün kapayarak bir istiğrak-i âmik –derin dalış– içinde düşünmekle vakit geçiriyordu.

Darülfünûnlar'da asırlarca müddet "bir adam bir domuzu yularından tutup çarşıya gitse, domuzu adam mı, yoksa yular mı götürmüştür?" gibi meseleler tartışılıyor, asırlarca müddet "her tasavvur edilen şey mevcuttur" kaziyesi keskin bir hakikat gibi telâkki edilerek bundan hadsiz hesapsız neticeler çıkarılıyor, asırlarca müddet duyguların şehâdeti hor görülerek her şeyi asıl düşünceyle kıyas ve istintac ile keşfetmeye çalışılıyordu.

"Tabiat üzerine teemmül etmek, kafa yormak, onu halk ve ibdâ etmektir" iddiasını ileri süren "tabiat filozofları" 18. Miladî asırda bile taraftarsız kalmıyordu.



Böyle bütün ilimlerin temelden müstağni durduğu, bütün âlimlerin –cüz'iyyâttan külliyâta bir tenezzül addederek– daima külliyattan cüz'iyâta inmek usûlünü takip ettiği asırlarda bu ilimleri öğretmeye ve bu usûlleri telkine mahsus olan kurumlar, tabiatıyla hiçbir temele ihtiyaç duymaz... ve Tuba Ağacı gibi yukarıdan aşağıya inebilirdi...

Diderot, ilimlerin "usûl-i tecrübîye"nin nüfûzu altına girmeden evvelki hâlini, fezada muallâkta duran –hiçbir yere istinat etmeyen– muazzam bir binaya benzetmiş idi.[1]

Kurûn-ı vustânın skolastik dimâilerinin binâgerdesi olan o köhne ve muhayyel binâ-yı ilm ve marifetin yerine, usûl-i tecrübîyenin ikame ettiği bina artık öyle temelsiz, hevâi, semavî değildir. O, mütevazı fakat metindir. Onun dayanacak yerleri gökyüzünde değil, toprak altındadır...

[**365**] İlmin böyle bir şekil aldığı bir devirde, maârifin temelden istiğnasını ilân ve şecere-i marifeti "şecere-i tuba"ya benzetmek, ulûm-ı hâzıranın ruhundan gâfil kalmaktan başka bir şeye haml olunamaz...

*

**

Maârifin, Avupa'daki bu tarz tekâmülü, şarkta, âlem-i İslâm'daki tekâmülü ile mukayese edilirse, arada büyük farklar görülür.

Âlem-i İslâm'da da mektepler bidâyeten sırf dinî bir maksatla ve dinin gereklerine uygun olarak kurulmuştu. Fakat İslâmiyet'in tahsil hususundaki muktezeyâtı Katolikliğin bu hususta

---

[1] Diderot'nun tasvir ettiği rüya: "Büyük bir kürsünün yanına geldim. İnce uzun bir iğnenin ucu üstünde duran bu kürsüde uzun ve aksakallı bir ihtiyar oturmuş havaya sabun köpükleri savurmakla meşgul oluyor idi... Uzaktan küçük bir çocuk geliyor ve büyük bir süratle büyüyordu. Bunun kim olduğunu Eflatun'dan sordum. O bana cevaben "tecrübe!" dedi ve istiğcalkâr bir tavırla ilâve etti: "Bu binanın pek az ömrü kaldı, kaçalım, enkaz altında kalmayalım" dedi. Kaçtık... Biraz sonra bir dev cüssesi kazanmış olan çocuk, o muallâkta duran koca saraya çarpmış ve onu yıkarak tarûmar etmişti."

muktezeyâtından çok farklıydı. İslâmiyet, –tâ başlangıçtan itibaren– dua ve ibadette kimseyi araya koymadı. Herkesi bizzat *Kur'an* okumaya mecbur etti. "İlim tahsili"nin herkes için bir farz olduğunu söyledi. "Halkın okuyup yazması" Avrupa'da ancak Luther'in ortaya çıkışından sonra dinen lâzım ve faydalı bir şekil aldığı hâlde, İslâm âleminde tâ başlangıçtan itibaren "fariza-i diniye" teşkil etti.

Tâ Bedir Gazası zamanında İslâmların eline esir düşenlerden bir kısmının fidye-i necât makamında onar kişiye okuyup yazmayı öğretmeye memur edilmesi, birinci Hicri asır zarfında bile hemen her Câmi-i Şerif'in yanında birer sıbyan mektebi vücûda getirilmesi... İslâm âleminde –tâ başlangıçtan itibaren– bu dinî gerçekliğe uymada kusur edilmediğini gösteren tarihî delillerdendir. Herhâlde İslâmi terbiyenin ilk temelini, cümleten etfâlin ya ebeveyn veya muallimin tarafından *Kur'an*'ı kısmen veya tamamen hıfz ve kıraate alıştırılması teşkil etmiş, bu sebeple İslâmiyet âleminde tahsîlin tekâmülü Nasraniyyât âlemindekinden pek farklı olmuş, "Dinî tahsîl-i ibtidâî ve umûmi" –Avrupa'dakinin aksine olarak– "dinî tahsîl-i âli ve meslekî"den evvel başlamıştır.

Bizde devr-i intibahın bidâyetinden itibaren –son bir asır zarfında– maârifin takip ettiği tekâmül yolu, pek kesik, pek karışık, pek dolaşık oldu. Maârifimiz birkaç defa girdiği yolda ilerlemeden durdu, birkaç defa tuttuğu yolda ancak birkaç adım attıktan sonra geriye döndü. Bunlarla beraber bu tarik-i tekâmül bidâyeten "evvelâ yukarıdan" düstûru ile ifade olunabilecek [366] bir şekil aldı. Filvâki, bundan altmış seneden daha fazla bir zaman evvel bir Encümen-i Dâniş teşkîl edilmiş ve bir Darülfünûn tesisine de karar verilerek binasına başlanmış idi. Fakat çok geçmeden bu hatt-ı hareketin değiştirilmesine mecburiyet görülmüştü. Ancak Encümen-i Dâniş on sene geçmeden lağv edildi. Darülfünûn için yapılmaya başlanan bina, bir gün bile maksadına hizmet edemeden Adliye Nezâreti'ni teşkil etti. Darülfünûn açıldığı zaman dersleri gece derslerinden biraz



mufassalca rüştî derslerinden farklı bir şekil alamadı. Onun için bir müddet sonra dersleri tatil edilerek, binası evvelâ Darülmuallimîn'e, sonra Maârif Nezâreti'ne tahsis edildi.

Tarih-i maârifimizin evâilinden itibaren açılan müesseseler arasında fayda veren ve devam edenler, hep temeli ihmâl edilmemiş olanlardan ibaret kaldı. Mekteb-i Harbiye ve hattâ Mekteb-i Tıbbiye ancak altlarındaki askerî idâdîleri ve rüşdiyeleri sayesinde yaşadı. Mekteb-i Mülkiye ancak ihtiva ettiği sınıfları sayesinde kuvvet ve hayat buldu. Mekâtib-i ibtidâîye, hep içlerindeki rüşdiye sınıfları sayesinde semereler verdi.

Bu cihetler nazar-ı itibara alınınca bi'z-zarure teslim edilir ki, bizim tarih-i maârifimizin şehâdetleri "hep yüksekten başlamanın mahzurlu olduğu ve her müessese-i ta'limiyenin, temele muhtaç bulunduğu" merkezindedir.

**Mustafa Satı [El-Husrî]**

XIV

# FENN-İ TERBİYE*

*Yarınki Osmanlılık, bugünkü mekteplerde hazırlanacaktır.*

[3] Bir milletin, bir memleketin ahvâli hakkında seri' bir fikir icmâli hâsıl etmek için en kestirme yol o milletin, o memleketin mekteplerini tetkik etmektedir. Çünkü *mekteper milletlerin mâzisini aks, hâlini temsil, atisini ihzâr eder.*

Bu hakikati ispat için uzaklardan deliller ve misaller aramaya hacet yoktur. Bizim mekteplerin ahvâline raci' bir nazar-ı tetkik-i atf etmek kâfidir.

Bir nazar-ı nafiz iki sene evvel mekteplerimizin ahvâlini tetkik etseydi Osmanlıların ne hâlde bulunduğundan külliyen bîhaber olsa dahi yine bu hususta birçok istidlâlâtta bulunabilirdi. Mekteplerde muallimlerin pek âtılane bir sûrette imâte-i evkâte çalıştığını, talebelerinden miskinâne bir inkiyâd ve mütâbiat istediğini, dersleri harfi harfine ezberletip geçtiğini, kitapların hepsinde hükümdar [4] hakkında birçok medhiyât bulunduğu-

* M. Satı, *Fenn-i Terbiye*, C. 1. İstanbul: Kitabhâne-i Askerî, 1909, s. 9-24.



nu ve fakat hürriyet vatan ve hak fikri ve kelimelerinden eser bile olmadığını görür ve bundan derhal milletin ne kadar ağır bir istibdat altında ezilmekte... memleketin nasıl bir uçuruma doğru yuvarlanmakta olduğunu anlayabilirdi. Anâsır-ı muhtelifiye ait mekteplerde Osmanlılıktan bahs bile edilmediğini, her unsurun mekteplerinde, anâsır-ı saireye karşı bir hiss-i gayz ve nefret beslendiğini görür ve bundan dahi istiklâl ve iftirak temayüllerinin ne kadar şedit olduğunu, vahdet-i hükümetin ne kadar büyük bir tehlike içinde bulunduğunu istidlâl edebilirdi.

Fakat o nazır-ı nafiz bazı mekâtib-i âliyenin ahvâlini daha yakından ve daha mahremâne bir sûretle tetkik etseydi, idârelerin bütün kuyûd-ı şedide ve teftişiyesine –bütün cezalarına, tardlarına, habislerine, nef'ilerine– rağmen talebe arasında gizli gizli fısıltılar, mahremâne ve mütehassirâne hasbihâller, hattâ arada sırada cür'etkârane tuğyanlar... vuku'a geldiğine muttali' olur ve bundan da hüküm verebilirdi ki, bu milletin her hâlde daha hür ve mes'ud olduğu bir devir geçmiştir ve ihtimal ki daha hür ve mes'ud olacağı bir devir gelecektir...

Yine o nazır-ı nâfız bu devr-i hürriyet ve saâdetin ulûlünü – 10 Temmuz'u– müteakib dahi bu mekteplerin ahvâline dikkat etseydi, talebede taşkınlık, muallimlerde şaşkınlık, idârelerde kararsızlık, her [5]şeyde karışıklık, herkeste derslere karşı kayıtsızlık ve bi'l-akis nümayişlere düşkünlük görür ve bundan da memleketin anarşi hâlinde –hükümetsiz– olduğunu milletin hürriyet ve heyecân içinde bulunduğunu anlardı. Bu mekteplerı, ondan yedi sekiz ay sonra da tetkik etseydi talebenin elinde rengârenk gazeteler arasında bu gazetelerin müdafaa ettikleri fırkaların leh ve aleyhlerinde ateşin münakaşalar görür, bundan da memlekette siyasiyât inhimâkinin ve tefrikacılığın hatarnâk bir hâle geldiğini milletin herhâlde bir buhran içinde bulunduğunu istidlâl ederdi.

Velhasıl her zaman mekteplerimizin ahvâli ile sair ahvâlimiz arasında o kadar sıkı bir irtibat mevcut idi ki, bir nazar-ı nâfîz

yalnız mekteplerimizi tetkik etmekle bile sair ahvâlimiz hakkında pek doğru fikirler hâsıl edebilirdi.

Her yerde her zaman dahi böyle olmuştur ve böyle olmaktadır. Mekteplerin ahvâli ile hey'et-i içtimâiyelerin ahvâli arasında daima şedit bir irtibat bulunmakta, mütemadiyen te'sirler ve aks-i te'sirler vuku'a gelmektedir. Onun için denilebilir ki, *mektepler hâlin en celî mir'at-ı in'ikâsı, âtinin en mühim destgâh-ı ihzârıdır.*

Bütün mekteplerin te'sirât-ı içtimâiyesi bir raddede değildir. Bu itibarla en mühim olan mektepler, tahsîl-i ibtidâîye mahsus [6]olanlardır. Çünkü evvelâ: Bunların miktarı –en müterâkki memleketlere varıncaya kadar– her tarafta tahsîl-i tâli ve âliyeye mahsus olanlarınkinden kat kat daha ziyadedir. Onun için tahsîl-i ibtidâîyenin te'siri çok daha şamil ve daha umûmîdir.

Sâniyen: Tahsîl-i ibtidâî fikir ve hissin ve hattâ bedenin henüz tamamen teşekkül ve takarrür etmemiş olduğu bir çağda vuku'a gelir, onun için efkâr ve tabayi' üzerinde –öbür derecât-ı tahsîlinkinden– daha derin izler bırakır.

Bundan dolayıdır ki, milletlerin ahvâlinde, en derin tahavvüller, en hakiki inkılâplar her şeyden ziyâde tahsîl-i ibtidâî sayesinde vuku'a gelir.

Tarih sahifelerinde bu hakikâtin birçok parlak burhanları mevcuttur: Almanya'nın teşekkülü ve terakkisi, Japonya'nın teceddüdü ve galebesi hep mekâtib-i ibtidâîye sayesinde vuku'a gelmiştir. Denilebilir ki, 'Sadova' muzafferiyetini kazananlar, Prusyalıların mürebbileri idi. "Mançurî" kahramanlarını yetiştirenler dahi Japonların mürebbileri idi. Bu iki millet, muzafferiyetlerini orduları kadar ve belki de ordularından ziyade hey'et-i ta'limiyelerine medyundur.

Bizim tarihimizde dahi mekteplerin te'sirât-ı azîmesini gösterecek bâhir misaller vardır. Yunanistan'ın, Sırbistan'ın, Bulgaristan'ın istiklâl [7] ve terakkisini hazırlayan ve intac eden avâmilin en mühimleri oralarda açılan ibtidâî mektepleridir.



İnkılâb-ı ahirimiz bile mekteplerin mahsûlüdür: Efkâr-ı ahrarâne en evvel mekâtib-i âliyede, bir zemin-i in'ikas ve tenemmî bulmuş ve etrafa en ziyade bu mekteplerde perveriş-yâb olan gençler vasıtasıyla intişar etmiştir.

Bu inkılâbın derin ve içtimâi bir hâl alması da şüphe edilemez ki, ancak ibtidâî mektepleri sayesinde kabil olacaktır. Çünkü itiraf etmeliyiz ki 10 Temmuz ve 11 Nisan İnkılâpları birer inkılâb-ı içtimâi değil, birer inkılâb-ı idari ve siyâsidir. İnkılâb-ı içtimâiye mâni olan, bir hâil-i mühîbin –dehhaş bir idâre-i müstebidenin– hedm ü tahribinden ibaret gibidir. Bu inkılâplar bize Meşrutiyet-i idâreyi temin etti. Meşrutiyet-i idâre ise milletler için bir gaye değil, bir vasıtadır. Pek kıymetdar, pek zarurî bir vasıta. Fakat her hâlde bir vasıtadır; asıl gaye meşrutiyet-i idâre değil onun vasıtasıyla istihsal ve temin olacak hürriyet-i hakikiye ve terakkiyât-ı cedidedir. Bu gayeye vusul ise ancak mekâtib-i ibtidâîye sayesinde kabil olacaktır.

Bu inkılâplar bizi bir idâre-i zulmâneden kurtardı. Bütün kuvve ve kabiliyet-i milliyemizi tevkif ve tahrib eden istibdâdı mahv etti. Fakat istibdâdın en ehemmiyetli âleti belki de en kuvvetli [8] muharriki –daha doğru bir tabir ile: en müsaid ve mahsûldar zemin-i tenbiyeti– olan *cehalet*e karşı henüz bir şey yapmadı. İnkılâb-ı hakiki bu cehâletin de imhası ile husûl bulacak, bu ise ancak mekâtib-i ibtidâîye sayesinde kabil olacaktır.

Mektep muallimleri, büyük bir ordunun efrâdı gibi telâkki olunabilir. Bir ordu ki hâricî ve maddî düşmanlara değil, dâhilî ve manevî düşmanlara karşı harb ile mükellef. Bir ordu ki, düşmanların en kâvi ve en mühlîki olan 'cehalet'i imha ile muvazzaf!.. milletlerin mukadderatı asıl orduları kadar –ve hattâ ondan daha ziyade– bu manevî ordularının kuvvet ve faaliyetine tâbidir!..

Biz bu ordumuzun hâl-i sefer-beriye geçmesi ve büyük bir faaliyet ibrâz etmesi lâzım gelen bir zamandayız. Her şeyden ziyade kuvvetli ve faal bir 'muallim ordusu'na muhtacız. Artık istikbalimiz asker ordularımızdan ziyade 'muallim orduları'mı-

zın muvaffakiyet ve muzafferiyât-ı maneviyesiyle taayyün ve tahakkür edecektir.

Bu küçük eser, işte bu orduların ihtiyacât-ı esasiyesinden birini def' etmek için yazılıyor.

Çünkü fenn-i terbiye 'muallim orduları'nın fenn-i harbidir.

**Mustafa Satı [El-Husrî]**

XV

# TERBİYE VE FENN-İ TERBİYE*

[9]1. İnsan tevellüd anından, ömrünün nihayetine kadar mütemadiyen –gerek bedenen, gerek hissen ve gerekse fikren– birçok tahavvülâta uğrar. Bu tahavvülâtın mu'in bir vadi-i cereyânı, umumî bir tarz-ı tekâmülü vardır.

İnsan doğduğu vakit, bedenen küçük ve kuvvetsizdir. Kemikleri henüz kâmilen ta'zim etmemiştir. Kısmen kıkırdak hâlindedir. Dişleri yoktur, sütten başka gıdaları hazm edebilmeye kabiliyeti mefkuddûr. Ayakları vücuduna mesned olabilecek derecede kuvveti hâiz değildir. Havâssı –lamisesi, samiası, bâsırası bile– eşya-yı hâriciye hakkında ma'lûmât edinmesine gayrı müsaittir. Gözleri eşyanın bu'd ve cesametini değil, hattâ [10] mücessimiyetini bile takdir etme kabiliyetinden mahrumdur. Bütün te'sirâtı mübhem, bütün hareketi gayr-i munta-

* M. Satı, *Fenn-i Terbiye*, C. 1. İstanbul: Kitabhâne-i Askerî, 1909, s. 3-8.

zamdır. Onda ne hissiyat-ı ahlâkiyeden, ne muhakemât-ı zihniyeden ve ne de harekât-ı ihtiyâriden eser yoktur...

Fakat bu hâl çok sürmez, az müddet zarfında, pek büyük tahavvüller vuku'a gelir: Çocuk büyür, kuvvetlenir, annesini ve dadısını tanımaya, a'zayı bedenine muntazam hareketler icrâ ettirmeye, işittiği sesleri gördüğü hareketleri takip ve sonra taklit etmeye, eşyayı tutmaya, yerde emeklemeye, hece ve kelimeler kekelemeye, bazı şeylere sevinip bazı şeylere kızmaya başlar. Bu hâller ve hareketler onun artık az çok vazıh te'sirât ve ihtisasât sahibi olmaya, mukayese ve muhâkemeler yapmaya bi'l-ihtiyar hareketler icrâ' etmeye başladığını gösterir.

Çocuklukta pek vazıh ve seri olan bu tahavvülât –bu tahavvülât-ı bedeniye, fikriye ve hissiye– seneler geçtikçe batâet kesbeder, fakat büsbütün munkati' olmaz. Beden bir hadde kadar nemâ bulduktan sonra tevakkufa uğrar ve daha sonra hebûta başlar. Kuvve ve kabiliyet-i zihniye, hissiye ve iradiye dahi bir dereceye kadar inkişaf ettikten sonra tedenniye yüz tutar. Velhasıl bütün kabiliyetler, bütün kuvvetler –bedende, akılda, ahlâkta– bir devr-i nemâ, bir devr-i tevakkuf ve bir de devr-i inhitattan geçer.

[11] Her ferdin tekâmülü bu tarz-ı umûmîyede vuku'a gelmekle –bu vadî dâhilinde cereyan etmekle– beraber birçok hususiyetler dahi ibraz eder. Bu istikamet-i esasiye etrafında hususi iğvicâclar, bu vadi dâhilinde hususî mecrâlar takip eyler: Bu tekâmülün edvâr-ı muhtelifesi bazen batî geçer, bazı çocuklar çabuk büyür, çabuk yürür, çabuk konuşur, çabuk açılır. Bazı çocuklar ise bunların hepsinde veya birkaçında pek geç kalır. Bazı çocuklar küçüklüklerinde kuvvetli iken sonradan zayıflaşır, bazıları da bilakis küçüklüklerinde zayıfken sonradan gürbüzleşir. Küçüklüklerinde büyük bir eser-i zekâ gösterdiği hâlde büyüklüğünde bönleşen, küçüklüğünde ateşîn ve cevval olduğu kadar büyüklüğünde durgunlaşan, küçüklüğünde uslu ve sakin olduğu kadar büyüklüğünde huysuzlaşan... veya bütün bunların tam aksi yolunda tahavvüller gösteren çocuklar nadir değildir. Daima çocuk fikirli kalan, pek çabuk ihtiyar hissi alan, sinn-i şeyhûhetinde bile kuvvet-i bedenini muhafaza eden daha gençliğinde iken kamburlaşan, şimdi pek fâzılkâr iken bir müddet sonra ahlâken müthiş ve müellim bir sükûta uğrayan az bir müddet içinde mezâyâ-yı fikriyesini kaybediveren insanlar dahi çoktur.



Evsâf ve kabiliyet-i beşeriyeden her birinin tekâmülü, birer nebatın, [12] birer fidanın tekâmülüne benzetilebilir: hepsi bidâyette az çok küçük birer tohum hâlinde bulunur. Hepsi tedricen tenemmî eder. Tedricen fidan hâline gelir, yaprak ve çiçek açar, meyve ve tohum verir ve nasıl her tohum aynı cesamet ve kuvvetle fidan hâsıl etmez ve hattâ bir fidanın ağza ve aksâm-ı muhtelifesi bile aynı derecede tenemmi eylemez ise, bunun gibi her insan da –gerek maddeten, gerek manen– aynı derecede tekemmül etmez ve bir insanın kuvve-yi muhtelifesi de aynı nispette neşv ü neva bulmaz.

2. Nebatâtın ve ağzâ-yı muhtelifesinin tenmiyesindeki sür'at ve bataet, mükemmeliyet ve noksabitet sebepsiz değildir. Bunların hepsi birçok sebeplere tâbidir. Şerâit-i hayatiye ve muhitiyenin te'sirât ve tahavvülatı bu sebeplerin en ehemmiyetlilerindendir. Herkes bilir ki, bu te'sirât ve şerâiti tebdil ve ta'dil ederek –nebatın yaşadığı toprağı çapalayıp gübreleyerek etrafındaki fidanları seyrelterek, yabani otları sökerek, üstündeki dalları budayarak, yaprakları ve filizleri koparark– nebatların ve muhtelif uzuvlarının tarz-ı nemâsı üzerine büyük te'sirler yapmak mümkün olmaktadır.

İnsanın kuvve-i muhtelifesinin tekâmülündeki tahallüfler – bedenlerinde, fikirlerinde, ahlâklarında vuku'a gelen terakki ve tedenniler, tezayüd ve tenâkıslar– dahi sebepsiz değildir. Bunların hepsi birçok [13] sebeplere tâbidir. Maişetin takip ettiği tarzlar –muhitteki insanların bilerek veya bilmeyerek, isteyerek veya istemeyerek yaptığı telkinler ve te'sirler– bu sebeplerin en ehemmiyetlilerindendir ve bir insanın şerait-i hayatiye ve muhitiyesini tanzim ve idâre ederek, onu sıhhat-i bedeniye, fikriye

ve ahlâkiyesinin ihlâline bâdî olabilecek muhitlerden uzaklaştırarak, gıda ve libasını tavır ve hareketini tebdil, ma'lumatını tezyîd ederek, fikr ü hissine hitaplarda bulunarak onun bedenen, fikren ve ahlâken nemâ ve tekâmülü üzerine büyük te'sirler yapmak da kabildir.

Nebâtâtın ve ağzâ-yı muhtelifesinin neşv ü nemâsını idâre ve temin için yapılan ameliyat-ı "*ziraat*"ı insanların –ve bilhassa çocukların– kuvve-i muhtelifesinin neşv ü nemâsını idâre ve temin için yapılan ihtimamât 'terbiyeyi' teşkil eder.

**3.** Nebatâtın tekâmül ve mümâsını idâre ederken insanların takip ettikleri gaye, nebatlara değil kendilerine aittir. Zirâ'ın bütün ameliyat ve ihtimamâtta maksadı mümkün olduğu kadar çok miktarda ve pek fâideli mahsûl almaktan ibarettir.

Gerçi birçok ahvâlde zirâ'ın istifadesi ile nebatın istifadesi tevâim olur, onun için ameliyât-ı zirâiye, esâsen zirâ'ın [**14**] ve nev'i beşerin istifadesi maksadıyla yapılmakla beraber nebâtın da istifadesini mucib olur. Fakat bazen de ameliyat-ı zirâ'iye yalnız zâri'lere temin-i menfaat eder. Nebâta hiçbir fâide vermez, hattâ mazarrat bile irâs eyler. Katmerli çiçek yetiştirmek ve hayvanlara yağ bağlatmak için yapılan ameliyat bu kabildendir. Katmerli çiçekler tohum veremez, onun için kendi kendine teksir edemez. Yağlı hayvanlar bazen nefes bile alamayacak ve bi'n-netice yaşayamayacak dereceye gelir. Herhalde ziraatte gaye, maksat, zâri'lerin –ve bi'n-netice: nev'i beşerin– istifadesinden ibarettir.

Acaba terbiyede de böyle midir? Ve böyle olmalı mıdır?

Şüphesiz ki hayır! İnsan akıl ve irade sahibi hür bir mahlûktur. İyi bir terbiye bu hasletleri söndürmek değil, tenmiye etmekle mükelleftir. Onun için insanların terbiyesinde şahsın istifâde-i zâtiyesi nazar-ı dikkatten dûr tutulmamak lâzımdır.

Bundan başka insan hâl-i içtimâide yaşar bir mahlûktur. İyi bir terbiye onun kabiliyet-i içtimâiyesini tezyîd ve tenmiye ile de mükelleftir. Onun için terbiyede cemiyet-i beşeriyenin menâfi-i de nazar-ı dikkate alınmak lâzımdır.



Demek ki terbiyede gaye, muzaaftır: Hem şahsın ve hem de cemiyetin saâdet ve mükemmeliyetini temin etmektir.

[**15**] **4.**Terbiye gayesine göre:

*İnsanı hem kendi, hem de ebnâ-yı nev'i için bir âlet-i mes'adet hâline getirmektir ve bi'n-netice, gerek efrâd-ı beşeri ve gerekse cemiyet-i beşeriyeyi müsta'idd olduğu kemâlin her gayesine takrîb etmektir.*

Vasıta-ı icrâiyesine göre: *İnsandaki kuvvet ve kabiliyetlerin tekâmül ve nemâsına nezâret etmektir.*

Her iki noktayı nazar-ı cem' ederek de: *İnsanın bütün kuvvet ve kabiliyetlerini –gerek kendine ve gerekse hem-nev'inin saâdetine medâr olacak bir tarzda– tenmiye etmektir.* Yahut: *insanın kuvvet ve kabiliyetlerini –gerek kendinin ve gerekse cemiyet-i beşeriyenin müsta'id olduğu mükemmeliyetin her gayesine mümkün olduğu kadar takribini temin edecek bir tarzda– tenmiye etmektir,* sûretleriyle tarif olunabilir.

Muhtelif devirler ve memleketler âlimlerinin terbiye hakkındaki fikirlerini ve tariflerini zikr ve tekrar etmek fâideden hâli kalmayacaktır.

**Hükemâ-yı kadîmeden:**

**Eflatun**: İyi bir terbiye bedene ve ruha müsta'id oldukları mükemmeliyeti tamamen verendir.

**Çiçeron**: Terbiye çocuğun insan hâline es'âdına hizmet eden sanattır.

[**16**] **Alman hükemâsından:**

**Kant:** Terbiye, tabiat-ı beşeriyenin bütün kabiliyetlerini muntazaman ve mütenâsiben tenmiye etmeli ve bütün nev'i beşeri gaye-i mukadderine isâl eylemelidir.

**Fichte**: Terbiye hayat-ı hakikiyeye talebe yetiştirebilmelidir.

**Einstein**: Terbiye melekât-i beşeriyenin ahenk ve tesâvî ile tekâmülüdür.

**İngiliz hükemâsından:**

**Locke**: İnsanları faziletli, cemiyete fâideli ve kendi meslekle-rinde maharetli bir hâle getirmek için en kolay ve en kısa olan usûldür.

**James Mill**: Terbiyenin gayesi şahsı mümkün olduğu kadar evvelâ kendi ve ba'de ebnâ-yı nev'i için âlet-i mes'âdet hâline getirmektir.

**Stuart Mill**: Terbiye, kendimizin ve başkalarının hakkımızda –bizi tabiatımızın mükemmeliyetine takrîb maksadıyla– yaptığı her şeydir.

**Herbert Spencer**: Terbiyenin gayesi bizi mükemmelen ya-şamaya hazırlamaktır.

**Fransız Hükemâsından:**

**Helvetius**: Terbiye adam etmek sanatıdır. Gayesi; menâfi-i umûmîyenin hadd-ı a'zamı yani, en çok miktarda vatandaşların en büyük saâdet ve en büyük hazzıdır.

**Talleyran**: İnsanları gerek kendileri ve gerekse hemnev'ileri için en ziyade kabil-i intifâ bir hâle getirmektir.

**Condorcet**: Her batında melekât-ı bedeniye, fikriye ve ahlâ-kiyeyi nemalandırmak ve bu vasıta ile nev'i beşerin tekâmül-i tedrici ve umûmîyesine hizmet etmektir.

**[17] Hükemâ-yı İslâmiyeden:**

**Gazali**: Terbiye, ilm-i salih ve amel-i nâfi tahsil etmektir. Terbiye insanı halk ve Halık nezdinde vazifelerini yapabilecek bir hâl-i kemâle getirmektir.

**İbn-i Miskeveyh**: İnsanı tedbir-i nefse, tedbîr-i menzile ve tedbir-i siyasiyeye muvaffak kılmaktır.

**Kınalızâde Ali Efendi**: Akla hissiyât-ı behîmiyeyi ve ahvâ-yı nefsi kullanabilecek derecede tasarruf kuvveti vermektir.

Terbiye, nefsin ahlâk-ı reddiyesin izâle ve efnâ ve ahlâk-ı raziyesin idâme ve ibkâ kılmaktır.

Nefsi rezâil-i ahlâk ve kabâyih-i amelden tahliye ve celâyil-i ahlâk ve mehâsin-i a'mâl ile tahliyedir. Cevher-i nefsi kuvvet-i ilmiye cihetinden fezâil ile âraste ve kuvvet-i ameliye cihetinden rezâilden pîraste kılmaktır. Nefs-i nâtıkanın hıfz-ı sıhhat ve izâ-le-i illetidir.



Görülüyor ki: Bu muhtelif âlimlerin efkârı arasında fark var, fakat mübayenet yoktur. Terbiyenin tarifinde bazısı gayeyi, ba-zısı vasıtayı nazar-ı dikkate almış. Gayenin tayininde bazısı 'sa-âdete' bazısı mükemmeliyete atf-ı ehemmiyet etmiş, fakat esa-sında hepsi ittifak eylemiştir.

**Cezan**'ın şu sözü de câ-yı teemmüldür: Terbiye insanı –baş-kalarının kendisini is'addan ferâgat ettiği zaman– kendi kendi-ne su'ûd edebilecek bir hâle getirmektir.

Şurası da nazar-ı dikkatten dûr tutulmamalıdır ki, terbiye kelimesi bazen böyle bir "fiil" [18] makamında da değil, bir "isim" makamında istimâl olunur: "filanın terbiyesi mükem-meldir" veya "noksandır" gibi ibarelerde 'terbiye' kelimesi –yu-karıda izah olunan mânâda– bir 'fiil'i değil, o fiilîn neticesi olan "hâl"i ifade eder.

Terbiye kelimesi, bazen daha hususî ve mahdûd mânâlarda da isti'mâl olunur: "terbiye etmek" tabiri çok vakit münhasıran "te'dib ve tecziye etmek" mânâsında "terbiyeli kelimesi de "us-lu", adâb-ı muâşerete riâyetkâr" mânâlarında kullanılır.

**5.** Bir nebatı veya hayvanı yetiştirmek ve onun cinsini ıslah etmek için evvelâ: Onun ahvâl-i tabîîyesi neden ibaret olduğu-nu, hâl-i tabi'ide ne sûretle yetişmekte bulunduğunu anlamak; sâniyen: onun ne gibi evsafından istifade mümkün olduğunu ve bi'n-netice ne gibi evsâfının tenmiyesi fâideli ve lüzumlu olaca-ğını tayin etmek iktizâ eder.

Bunun gibi, bir çocuğu terbiye etmek ve –bu sûretle bütün nev'i beşerin salâh-ı tedriciyesine hizmet eylemek– için de ev-velâ: çocukların ahvâl-i tabîîyesi neden ibaret olduğunu muhte-lif kuvvet ve kabiliyetlerinden her birinin hâl-i tabîîde ne sûretle tenemmî ve tahavvül etmekte bulunduğunu anlamak; sâniyen: ne gibi kuvvet ve kabiliyetlerin hakikaten fâideli olduğunu ha-yatın gayesi neden ibaret bulunmak lâzım geldiğini tayin etmek iktizâ eyler.

İnsanın ve çocukların ahvâl-i tabîîyesini kuvvet ve kabiliyetlerinin [19] tarz-ı tahavvül ve tenmiyesini gösteren ilimler *ilm-i hayat* ile *ilm-i ruh*'tur. Kuvvet ve kabiliyetlerin iyilerini, hayatın gayesini gösteren ilim de *ilm-i ahlâk*'tır. Onun için *Fenn-i Terbiye* bu üç ilmin muavenetine muhtaç demektir.

*İlm-i hayat*, mürebbilere bedenin ve kuvvetlerinin hâl-i tabîîde ne sûretle tenemmî ve tecelli etmekte olduğunu ve bu hâl-i tabîînin ne gibi esbâb te'siriyle tebdil ettiğini ve edebileceğini öğretir. Bu sebeple bedenin ne sûretle terbiye edilebileceğinin tayinine medâr olur.

*İlm-i ruh*, mürebbilere ahvâl-i ruhiyenin –kabiliyet-i fikriye, hissiye ve ahlâkiyenin– hâl-i tabîîde ne sûretle tecelli ve tenemmî etmekte olduğunu ve bu hâl-i tabiyenin ne gibi esbâb-ı te'siriyle tebdil ettiğini ve edebileceğini öğretir. Bu sebeple fikrin ve ahlâkın ne sûretle terbiye edilebileceğinin tayinine medâr olur.

*İlm-i ahlâk*, mürebbilere hayır ve şerrin neden ibaret olduğunu gaye-i hayatın neden ibaret olmak lâzım geldiğini öğretir. Bu sûretle hangi ahvâl ve temâyülât-ı ruhiyenin ta'dil ve itfâsı, hangi ahvâl ve temâyülât-ı ruhiyenin takviye ve tenmiyesi lâzım olduğunu –daha kısa bir tabir ile: terbiyede nasıl bir gaye takip edilmek iktizâ ettiğini– tayin ve irâ'eye medâr olur.

Hulâsa bu üç ilm, fenn-i terbiye için pek kıymettar ve pek zarûrî birer esas, birer me'haz teşkil eder.

[20] **6.** Bütün çocukların ahvâl-i ruhiyeleri birbirinin aynı değildir: Tab'an halim ve muti' çocuklar olduğu gibi, bi'l-akis serkeş ve inatçı çocuklar dahi vardır. Meraklı ve dikkatli çocuklar olduğu gibi, dalgın ve müstehzi çocuklar dahi mevcuttur.

Bir çocuğun muhtelif zamanlardaki ahvâl-i ruhiyesi bile birbirinin aynı değildir. Her çocuğa zaman zaman usluluk, inatçılık, dikkatlilik, dalgınlık, haşarılık, müstehzilik, meraklılık... gelir. Az çok bir müddet devam ettikten sonra geçer. Az çok bir zaman geçtikten sonra tekrar döner.

Bundan dolayıdır ki, aynı bir tarz-ı terbiye muhtelif çocuklar üzerinde ve muhtelif zamanlarda başka başka te'sirler icrâ' eder. Onun için mürebbiler müracaat edecekleri vesâiti, takip edecekleri hatt-ı hareketi çocukların ahvâl-i hususiyelerine uydurmak, bunun için de terbiye edecekleri her çocuğun ahvâl-i ruhiyesindeki hususiyetleri öğrenmek mecburiyetindedirler.



İlm-i ruh, ahvâl-i ruhiyeden sûret-i umûmîyede bahseder. İnsan bu ilmi iyi öğrenmekle ahvâl-i ruhiyenin kavânîn-i umûmîyesi hakkında vukuf hâsıl eder. Fakat ahvâl-i ruhiyenin hususiyetlerini öğrenmiş olmaz. Bunları öğrenmek, bunları takdir etmek için bir müdekkik, bir râsıd olmak daima [21] ahvâl-i ruhiyeyi tetkik ile uğraşmak iktizâ eder. İlm-i ruh bu yolda rasdât ve tetkikat için bir münhâc gösterir. Onu mücerrib olan şeyleri tekrar tecrübe ve taharri ile uğraşmak mecburiyetinden kurtarır. Fakat hiçbir zaman bu rasdâtın yerine kaim olamaz. Hiçbir sûretle mürebbiyi bu tetkikattan müstağni edemez.

Onun için, iyi bir mürebbi olmak için *ilm-i ruh* âlimi olmaktan ziyade *ahvâl-i ruhiye vâkıfı* bulunmak lâzım gelir.

**7.** Bu da gösterir ki terbiye bir ilm değil, bir fenn, bir hünerdir. İyi bir mürebbi olmak için, fenn-i terbiye kavâidini iyi bilmek kâfi değildir. Bunları tatbik hususunda bir meleke bir mümârese sahibi olmak da lâzımdır.

Fenn-i terbiye, umûmî –hemen herkes hakkında kabil-i tatbik– esaslar gösterir. Ahvâl-i muhtelifede ne yolda hareket edebileceği hakkında da umûmî usûller irâe eder. İyi bir mürebbi olmak için bunlara vâkıf olmak şüphe yok ki pek fâideli, pek lâzımdır fakat kâfi değildir. Bu umûmî usûller, ahvâl-i hususiyeyi tatbik etmek –bu umûmî esaslar üzerinde hususî binalar vücûda getirmek– lâzım bunun için de iyi bir müdekkik ve iyi bir müteharrî olmak lâ'büddür. Fenn-i terbiye bunu teshil eder, fakat büsbütün temin etmez.

Çocukların ruhlarını –hâl-i fikrî ve ahlâkilerini– [22] kolaylıkla anlamak, bu ruhun –bu hâl-i fikrî ve ahlâkinin– iktizâ ettiği tedbirleri sür'atle bulmak... mürebbiler için pek lâzım ve pek mühim bir vasıta-i muvaffakiyettir.

**8.** İnsanın ilk mürebbileri ailesi efrâdıdır. Çocuğu onlar doğurur, onlar emzirir, onlar büyütür, onlar yedirir, yatırır, kaldırır, giydirir, barındırır. Çocuğa yürümeyi ve konuşmayı onlar öğretir. İlk tarz-ı muhâkemeleri ve ilk hissiyât-ı ahlâkiyeyi bile onlar telkin ve ilkâ eder. Onun için terbiyenin mübâdisi, esasları, hep ailelerin ahvâline göre taayyün eder. *Aile* terbiyenin ilk âmilini, ilk müessirini teşkil eyler.

Bilahare buna ikinci bir müessir daha inzimâm eder: *Mektep.* Orada çocuklar bir taraftan muallimlerinden ders ve nasihat alır, bir taraftan da arkadaşlarından –iyi veya fena– numuneler görür ve bir taraftan da bu ders ve nasihatlere, diğer taraftan da bu numunelere göre bir akıl ve ahlâk kazanır.

Terbiye mektepte de hitam bulmaz. Mektep hayatından sonra da, hayatın tâ nihayetine kadar devam eder. Terbiyenin bu devredeki müessiri *muhît*tir.

*Muhît*, insanın ahvâli üzerine maddî veya manevî birçok te' sirler icrâ' eder. İnsana *muhît* olan ahvâl-i maddiye ve maneviye [**23**] insanın yaşadığı zamanın ve mekânın –devrin ve iklimin– ahvâli... münasebette bulunduğu kimselerin –meslektaşların, hemşehrilerin, vatandaşların ve hattâ hemcinslerin– i'tiyâdâtı, takip ettiği mesleğin ve mecbur olduğu tarz-ı ta'ayyüşün mukteziyâtı... onun ahvâl-i bedeniye fikriye ve ahlâkiyesini muhtelif istikametlere sevk eyler.

Gerçi 'aile' ve 'mektep' de birer 'muhît' demektir. Onların ahvâli de 'muhît' medlûlünde dâhildir. Bu sebeple "terbiyenin müessiri muhittir" demek.. ve bu 'muhit' kelimesinden "muhîti ailevî" ve 'muhît-i mektebî'den başka 'muhit-i beledî', 'muhît-i meslekî', 'muhît-i millî', 'muhit-i asrî'nin velhasıl her türlü ahvâl-i muhîtanın heyet-i mecmu'asını kast etmek hâizdir. Fakat 'aile' ve 'mektebin' terbiyede te'sirleri büyük olduğu için bunları tahsisan nazar-ı dikkate almak ve ayrı birer müessir gibi telâkki etmek daha muvâfıktır.

*Nefis* de terbiye hususunda te'sirden hâli kalmaz. İnsanın bir şeye azm ü merâm etmesi ahvâl-i fikriye ve ahlâkiyesinin tahavvül ve tekâmülü hususunda pek mühim bir âmil ve müessir teşkil eder.



Şu hâle göre terbiyenin avâmili: *Muhît, aile, mektep ve nefis* namları ile dörde ircâ olunabilir.

Bu dört müessir arasında nefis büsbütün tâlidir. Çünkü onun kendi kendini terbiyeye –daha doğrusu terbiyenin diğer müessirlere mukabeleye– kabiliyet ve adem-i kabiliyeti o vakte kadar sâir müessirlerden almış bulunduğu terbiyeye tâbi bir meseledir. Aile, [**24**] mektep ve muhît-i umûmî ise pek mühimdir.

Bu üç müessirin en kuvvetlisi ailedir. Çünkü evvelâ, aile terbiyesi mektep ve muhît-i umûmî terbiyesinin de esasıdır. Saniyen, mektep hayatı esnasında da devam etmektedir. Salisen, insanın en mütehavvil ve bi'n-netice terbiyeye en müsta'id olduğu devrede vuku'a gelmektedir.

Fakat mektebin, *mektep terbiyesi*'nin de daha başka bir ehemmiyeti vardır. Mektep aile terbiyesinin nevâkısını ikmâl, mazarrâtını ta'dil ve tahfif eder. Muhît-i umûmînin te'sirâtına karşı ferdin kabiliyet-i telkiniyesini ve kabiliyet-i mukavemetini tenkıs veya teşdit eyler. Onun için mektep terbiye-i umûmîyenin de, terbiye-i aileviyenin de vasıta-i ıslah ve ta'dili gibi telâkki olunabilir.

Denilebilir ki, mektep, "etfâli ailesinden alıp, hey'et-i içtimâiye nâmına terbiye etmek ve hayat-ı içtimâiyeye hazırlamak" ile mükelleftir. Vazifesini bihakkın ifa eden bir mektep, rahleleri üzerinde oturan etfâli, hem hayat-ı içtimâiyenin şedâid ve müşkülâtına mukavemet ve galebe etmeye ve hem de benî nev' ileri ile akraba ve bilhassa evlâdlarının terbiyesinde te'sirât-ı ıslahkârâne icrâ eylemeye muktedir bir hâle getirir.

Mustafa Satı [El-Husrî]

XVI

# TAHSÎL-İ İBTİDÂÎ HAKKINDA* "MAÂRİF NEZÂRETİNİN YENİ İÇTİHADI"

Gazeteler, geçenlerde Maârif Nezâreti'nin yeni bir "tedrisât-ı ibtidâîye kânunu lâyihası" hazırladığını yazmış ve bu münasebetle maârif müdürlerine gönderdiği umumnâmenin sûretini dercetmiş idi. Bu umumnâmeden anlaşılıyor ki, Maârif Nezâreti memleketimizdeki 'mağrifetsizlik' illetinin sebepleri hakkında yeni bir içtihad düşünüyor. Mağrifetsizliğin birinci derecede – tahsil zamanının kısa olmasından ve bu zaman zarfında öğrenilen şeylerin çabuk unutulmasından ileri geldiğine hükmediyor; ve buna göre bir tedbir ittihaz etmeye karar veriyor: Tahsîl-i ibtidâî müddetini altı seneye çıkarmak ve bu tahsili ikmâl edenleri bile beş sene müddetle bir "yoklama imtihanı"na tâbi' tutmak istiyor....

* "Tahsîl-i İbtidâî Hakkında –Maârif Nezâretinin Yeni İçtihadı–" *İçtihad*, No: 67, 3 Mayıs 1329 / 16 Mayıs 1913, s. 1463-1466.



Filvaki' bu içtihad esasen büsbütün yeni değildir: ibtidâî ve idâdî mekteblerine tahsil müddetlerine birer sene zam edilmesi, Maârif Nezâretince şimdiye kadar mükerreren düşünülerek mevzu'bahs edilmiş projelerdendir. Fakat şimdi Nezâret evvelce düşünülmüş olandan çok daha ileriye gidiyor. Tahsil müddetini bir hamlede şimdikinin iki misline çıkardıktan başka buna beş senelik bir "yoklama" ilâve etmek istiyor. Fazla olarak bu içtihadını pek şâyân-ı dikkat bir muhakeme üzerine bina ediyor:

"Mekâtib-i ibtidâîyenin maârif-i umûmiyemizin inkişafına hizmet edememiş olduğunun en vazıh delili yirmi beş otuz seneden beri mekâtib-i ibtidâîyesi mevcut olan köylerde ahâlîden hemen hiçbir ferdin okuyup yazma bilmemesidir. Bu mekteblerin müdâvimîn-i hâzırası olan sekiz on yaşlarındaki çocukların güzelce okuyup yazdıkları görüldüğü ve kendilerinden evvel çıkanların da mektebde iken aynı derecede sahib-i ma'lûmât oldukları tahkik olunduğu hâlde, köylerde maârifin ta'mim edememesi câ-yı tedkik görülmüş ve bunun esbâbını yalnız mekteb binasının elverişli olmamasından veya muallimin gayretsiz ve iktidarsız bulunmasında aramak doğru olmadığı anlaşılmıştır. Mektebin binası iyi ve muallimi mukdim ve muktedir olan köylerde de ma'rifetin tesis edememekte olmasına nazaran sebeb-i aslînin mekâtib-i ibtidâîyede müddet-i tahsiliyenin aralığı ve şakirdânın mektebi ikmâl ettikten sonra bir daha eline kitab almaması olduğuna hükm edilmişdir."

Bu muhâkemede büyük bir "mantık kuvveti" mevcut olduğu inkâr edilemez; mamafih şurası da unutulmamak lâzım gelir ki: mantık her vakit hakikat demek değildir. Kıyâset-i mantıkıyenin hakikate isâl nokta-i nazarından kıymeti kendilerini teşkil eden kazıyelerin müsbetlikleri derecesine tâbidir: Yanlış kazıyeler üzerine yapılacak kıyaslar –ne kadar mantıkî olurlarsa olsunlar– fikri hataya sürüklemekten başka bir şeye hizmet ede-

mezler... Onun için bu muhâkemenin derece-i isâbetini teemmül ederken, mantığa aldanmamak ve muhâkemeye esas olan hakikate ne dereceye kadar muvâfık olduğunu aramak lâzım gelir.

Bu muhakemenin istinad ettiği kazıye-i esâsiye "mekteb binası iyi ve muallimi mukdim ve muktedir olan köylerde de marifetin tesis edememekde" olduğudur; bu ise müsbet ve muhakkak değildir: Filvâki' "şimdiki hâlde, iyi bir muallime mâlik olmakla beraber okuryazar ahâlîden mahrum bulunan köyler" mevcuddur. Fakat buna bakarak "muallimi mukdim ve muktedir olan köylerde de ma'rifet tesis edemiyor" diyebilmek için, o köylerde çokdan beri böyle iyi muallimler bulunduğunu isbât edebilmek lâzımdır; hâlbuki her şey –muallimlerin menşe'lerinden maaşlarına, mekteblerin programlarından kitaplarına kadar her şey– o gibi köylerde "muallim iyiliği"nin pek yeni olduğuna delâlet etmektedir. Filvâki' "bu mekteblerin müdâvimîn-i hâzırası olan sekiz on yaşlarındaki çocukların güzelce okuyup yazdıkları görüldüğü ve kendilerinden evvel çıkanların da mektebde iken aynı derecede sâhib-i ma'lûmât oldukları tahkik kılındığı" söyleniyor. Fakat bunu tahkik etmek için –köy delikanlılarının mektebde iken ne derecede ma'lûmât sahibi olduklarını anlamak için– muhtar ve imam ile eshâb-ı alâkanın şehâdetlerinden başka bir vasıta yokdur; onların bu hususdaki şehâdetleri ise şâyân-ı itimat değildir. Onlar ruh-ı etfâle vakıf olmadıkları için "okumak" ile "ezberlemek" arasındaki farkı takdirde bi't-tabi' ma'zurdur; köy muallimleri arasında bu farkı takdir edebilenlerin miktârı hâlâ pek azdır. Bundan başka köylerimizde okuma bilenlerin miktarını tetkik ederken, unutmamalıdır ki; bizde okumanın birbirinden farklı iki nev'i vardır: "*Kur'an-ı Kerim* ve eczâ-yı şerife okumak" ile "kitap ve gazete okumak" başka başka birer "ma'rifet"dir. Köylerde ikinci nev'i okumayı bilenler yok denilebilecek derecede azdır, fakat birinci nev'i okumayı bilenler onlardan kat kat daha çokdur. Memleketimizde ibtidâî mekteblerin –ve bilhassa köy mekteblerinin– yakın vakitlere kadar hemân bilâ istisna hepsinde muallimler yalnız bu nev'i okumayı öğretmekle meşgul olurlar idi. Bu mekteblerin pek büyük bir kısmında bu hâl el'an bile devam etmekdedir: bu mekteblerin hakikî ve fiilî gayesi "*Kur'an-ı Kerim* öğretmek"den ibaret gibidir. "Elif-be"nin mâ ba'di "*Amme*" ve "*Tebâreke*"dir; tedrisâtda "Türkçe kırâet"in mevki'i mefkud denilebilecek derecede mahduddur.



Okuma hakkındaki bu i'tiyâd ve telâkki tedris hususundaki bu tarz ve usûl umûmî denilebilecek derecede münteşirdir. Bu köylerde okuma bilenlerin mefkudiyeti sebeblerini ararken nazar-ı dikkatden dûr tutulması asla câiz olmayan bir kazıyye-i müsbitedir.

Bu cihetler nazar-ı dikkate alınarak maârifimizin yaralarına nâfiz bir nazar-ı atf edilince anlaşılır ki: "mekâtib-i ibtidâîyenin, maârif-i umûmiyemizin inkişafına hizmet edememesi"nin "sebeb-i asliyesi"ni "usûl-i tedrisin fenâlığı, Tedrisâtın yolsuzluğu ve gayesizliği" hâricinde aramak, büyük bir hataya düşmekdir... Şimdiki usûl-i tedrisde esaslı bir inkılâb yapmadıkça, programlara hakikî bir gaye idhâl etmedikçe... tahsil müddetini uzatmakdan büyük bir fâide bekleyenler maârifimizin "asıl müzmin ve mühlik olan yaralarını" görememişler demekdir...

Filvâki' tedrisâtın usûlünde ve ruhunda esaslı ıslahat yapmağa her şeyden ziyade ehemmiyet vermekle beraber, aynı zamanda tahsil müddeti de uzatılırsa, maârifin inkişaf ve intişârına –bittabi'– daha ziyade hizmet edilmiş olur, fakat bu hususda her şeyden evvel ahvâl-i umûmiyenin müsaadesini nazar-ı dikkate almak lâzım gelir: üç senelik bir tahsîl-i ibtidâîyi bile ta'mim edemezken, bunun müddetini altı seneye çıkarmaya kalkışmak nasıl muvâfık olabilir. Daha üç senelik ibtidâîler için bile lâzım gelen para, muallim ve bina bulamazken... köylülerin çocuklarını on yaşlarına kadar bile göndermeleri temin edilemezken... köy mekteblerine varıncaya kadar bütün ibtidâîleri altı senelik yapmak istemek, köylülerin bile çocuklarını on üç

yaşlarına kadar mekteblere göndermeye mecbur tutulmaları tasavvuruna düşmek.... hikmet-i idâreye nasıl uyabilir?...

Maârif Nezâret-i Umûmnâmesinde tahsil-i ibtidâî müddeti altı seneye iblâğ etmek istemesinin sebeplerini sayarken "mekâtib-i ibtidâîye tedrisâtının altı sene devam etmesi memâlik-i mütemeddince kabul edilmiş usûlden" olduğunu söylüyor ve burada da yanlış bir kazıye üzerine bina muhâkeme ediyor:

Tahsîl-i ibtidâînin müddeti hususunda memâlik-i mütemeddinenin hepsine şâmil bir usûl yoktur, bu müddet bazı memleketlerde dört seneden ibaret olduğu hâlde bazı memleketlerde dokuz seneye baliğ olmakdadır; birçok memleketlerde de mektebin bulunduğu mahalle göre değişmekdedir: köy ve kır ibtidâîlerinde tahsil müddeti başka, kasaba ve şehir ibtidâîlerinde tahsil-i ibtidâî müddeti başka olmakdadır; İtalya'da şimâl vilâyetleri mekteblerinin tahsil müddeti ile cenûb vilâyetlerinin tahsil müddeti arasında bile büyük bir fark bulunmakdadır.

Herhâlde bütün mekâtib-i ibtidâîyemizin tahsil müddetlerini altı seneye iblâğa kalkışmak kat'iyen muvâfık değildir: köy mektebleri ile kasaba mekteblerinin başka başka ahkâma tâbi' tutulması zarûrî bulunduğuna kani' olmalı; kasabalardaki ibtidâîler ile rüşdiyeleri birleşdirmeli, fakat köy çocuklarını altı sene tahsile mecbur tutmak gibi bu zamanlarda gayr-i kabil icrâ tasavvurlarından sarf-ı nazar etmelidir.

"Yoklama imtihanı"na gelince, bu hem son derecede nakıs bir tedbirdir, hem de –maârifimizin hâl-i hâzırında– kat'iyen gayr-i kabil icrâdır.

Bu imtihandan maksad: köy çocuklarını mektebden çıkdıkdan sonra da kitab okumaya mecbur etmekdir. Bu şüphesiz pekiyi bir maksaddır. Köylülerin mektebden çıkdıkdan sonra da kitab okumaları hararetle temenni edilecek şeylerdendir; fakat bu maksadı temin için en evvel yapılması lâzım gelen şey onları imtihana davet etmek değil, onların eline okuyup istifade edebilecekleri kitablar vermekdir...



Memâlik-i mütemeddinenin hemân hepsinde "tahsilden sonra okuma ve öğrenme" meselesine büyük bir ehemmiyet veriliyor. Fakat bunun için kuru kuruya bir imtihan yapılmıyor: "Pazar, gece ve kış dersleri" açılıyor. "İtmâm ve idâme sınıfları", "metkeb ve köy kitabhâneleri" tesis ediliyor.

Maârif Nezâreti, maârif-i umûmiyemizin inkişaf ve intişârına hizmet için "yoklama imtihanı" gibi tesir ve fâidesi meşkûk, vâsıta-i te'yidesi mefkûd tasavvurları saha-i fi'ile çıkarmakla uğraşacağına, halk kitabları yazdırmaya ve mekteb kitabhânelerı vücûda getirmeye çalışsa çok daha müsbet bir iş görmüş olur.

M. Şemseddin [Günaltay]

XVII

# TA'LİM VE TERBİYE MES'ELESİ*

Allimû evlâdeküm li zamânin gayr-i zamâniküm
Feinnehüm hulika li zamânin gayr-i zamâniküm[1]
Hazret-i Ali

**[379]** Çocuklarına asil bir terbiye-i fikrîye verebilen bir millet, istikbâlin sâdâmet-i nâgahzuhûrundan korkmaz. Tâli'i vatanı bîhavf ve endişe ahlâfına terk ve tevdî edilebilir. Nesl-i âtinin teâli-i fikr ve ahlâkiyesini mühmel bırakan kavimler ise evlâtlarını korkunç ve zâlimengiz bir uçuruma doğru salıvermiş olurlar. Bi't-tabi' bu gençler kendileriyle beraber vatanı da gayyâ-yı felâket ve izmihlâle sürükler götürürler.

Hayat-ı millete pek derinden alâkadar olan ta'lim ve terbiye meselesi zannederim hiçbir memlekette bizde olduğu kadar ih-

* M. Şemseddin, "Ta'lim ve Terbiye Mes'elesi", *Sebilü'r-Reşad*, 5 Temmuz 1328 / 18 Temmuz 1912, C. 1-8, S. 20-202, s. 379-380.

[1] Çocuklarınızı kendi zamanınıza göre değil, onların zamanına göre yetiştirin. Muhakkak ki onlar, sizin zamanınızdan bir başka zaman için yaratılmışlardır [Aynı söz bir sonraki makalenin başında da kullanılmıştır].



mâl edilmiş değildir. Düne kadar zîr-i hâkimiyetimizde yaşayan Bulgarlar bile muntazam mektebleri, müretteb programları, muktedir ve usûlşinâs muallimleriyle yüzümüzü kızartacak harikalar, terakki ve tekâmüller gösterdikleri hâlde bizde el'an bir hareket-i müsmir müşâhede olunamaması[nı] bilmem neye hâmil etmelidir. Sille-i ihtibah-bahş zaman bile uruk ve a'sâbımızı donduran lâkaydîden bizi ikaz edemiyor.

Ne yaman uyku! Ne havfengiz gaflet!...

Ta'lim ve terbiye ne demektir? Çocuklarımızı nasıl ve ne sûretle terbiye edeceğiz? Onlara ne gibi şeyler okutacağız? Bunları niçin okutacağız? Nasıl ve nerede okutacağız kimler okutacak? Ta'lim ve tedrisden gâye ne olacak?

Çocuklarımızı ta'lim ve terbiyeye başlamadan evvel, kendi kendimize irâd etmekliğimiz icâb eden şu suallerin ecvâbe-i mukanna'asını bulmak, ta'yin etmek, çocuk cidâl-gâh-ı maîşete atılıncaya kadar mu'în olan bu istikametden, inhirâf etmemeye çalışmak icâb eder.

Her milletin tarz-ı içtimâisi ile tarz-ı terbiyesi arasında yakın bir rabıta, pek derin bir alâka vardır.

Terbiye ne esâsa göre takip olunursa, hayat-ı cemiyet de tedrîcen o şekli alır. Yalnız bu noktanın düşünülmesi ta'lim ve terbiyenin ehemmiyetini isbâta kâfidir. Bugün terbiye edilen bir nesil, yarın terbiye etmekle mükellef olacakdır. Bugünkü çocuklar yarın mukadderât-ı milleti ellerine alacaklardır. Şu hâlde biz bugün, evlâdlarımızı ne sûretle terbiye edersek, yarının o hâle gireceğine hiç şüphe etmemelidir.

Ta'lim ve terbiye beşeriyet kadar kadim, insanlar kadar ma'rûz-ı tahavvüldür. Hattâ pedagoji fenninin usûl ve kâidesini mübîn kitablar henüz neşr ve te'lif edilmemiş olduğu zamanlarda, ya'ni beşeriyetin edvâr-ı evveliyesinde bile bi'l-fiil ta'lim ve terbiyeye devam olunduğu şübhesizdir.

Her kavmin her ırkın, büyük mütefekkirlerinden en sâdedil efrâdına kadar herkes kendi idrak ve ihtiyâcâtına göre bir usûl ve tarz dâhilinde çocuklarını terbiye etmeye çalışmışlardır. Hâl-i

vahşetde püyân olan bedbaht yamyamlar bile evlâdlarına âdât ve teammulât-ı vahşiyânelerini öğretmek, anlatmak lüzûmunu takdir etmişlerdir.

*Ebeveynin* tarz-ı hareketi çocuğun, ahvâl-i ruhiyesine pek derin te'sirât bırakır. Pedagoji kavâidini tanzim ederken, ebeveynin tarz ve hareketleri behemehâl nazar-ı i'tibâra alınmalıdır. Aksi hâlde usûl ve kavâid terbiye denilen şeyleri nereden istihrâc edebiliriz.

Usûl *Méthode* bi'l-fiil işe girişmiş olan zevâtın ef'âl ve icraâtından başka bir şey midir?

Bu usûllerin çok kere bir gaye gözetilmeksizin ve belki farkına varılmaksızın, tatbik edilmiş oldukları şübhesizdir. Fakat mütefekkirin bu münferid usûlleri mütenevvia-i an'âne ve örfleri tedkîk ve te'lîf ederek (ta'lim ve terbiye) nâm-ı umûmîsi altında vâsi bir fenn te'sis edebilmişlerdir.

Ta'lim ve terbiye ile muvazzaf olan zât; pedagoji fennine vâkıf olursa mesâisi daha ziyade semeredâr olur. Fenn-i terbiye esâsâtına vâkıf olan bir pederin evlâdı şübhe yok ki daha agûş-ı mâderde büyük bir isti'dâd-ı tekâmül gösterebilir.

Nazariyât tatbikatla tetvîc edilmedikce parlak muvaffakıyetler beklemek abesdir. Herbert ve Pastaloji [Pastalozzi] gibi ma' ruf ve pedagoji âlimleri aynı zamanda birer pratikci, birer muallim idiler. Bunlar ta'lim ve terbiyeyi kendilerine bir san'at ittihaz etmiş ve bi'l-fiil meşgul bulundukları bu sanatın prensiblerini ta'yine çalışmışlardı.

Fenn-i terbiye, tecrübelerden yeni yeni hadiselerden doğmuş, örfler, an'âneler üzerine müesses bulunmuşdur. Şu hâlde evvelâ vak'âları hadiseleri tedkik etmek; teâmülleri, örfleri, an'âneleri toplamak ve neticede bunlara istinaden usûl ve kanûnları vaz'a çalışmak iktizâ eder.

Fenn-i terbiye hakkında öteden beri kabul ve tatbik edilmiş olan usûllere bugün yeni bir şey ilâve edilemez. Fakat bize kadar intikal eden ve mahsûl-i tetebbû ve tecârub olan meslekler



arasında iyi ve daha ziyâde fâide bahş olanlarını ayırmak gibi esaslı bir hatve-i terakki atmak mümkündür.

Her devirde, her iklimde, ta'lim ve terbiye ile iştigal edilmiş olduğundan ta'kib edilen usûller şahısdan şahsa nesilden nesle göre düçâr-ı tahavvül olmuşlardır. Bu derece mütehavvil usûller meyanında fâidebahş olanları bulunacağı gibi muzırr, fâidesiz bulunanları da pek çok olabilir.

Hayat-ı cismâni için tenâsül ne kadar mühim bir vazife ise terbiye de hayat-ı içtimâ ve ahlâk nokta-i nazarından aynı ehemmiyeti hâizdir. Bir millet teâli ve tekâmülünü te'mîn eden avâmil-i esâsîyeyi, bizzat terbiyede bulur.

Hayat-ı içtimâide müşterek olan efrâd milletden her şahıs, diğerlerinin tarz-ı terbiyesine az çok bir te'sir ikâsından hâli kalmaz.

Örf, an'âne, te'sîr-i muhit, tevârüs ve müvâneset usûl-i terbiyeye en ziyâde müessir olan avâmilden sayılırlar.

Bir aile reisi kendi efrâd-ı ailesinin tarz-ı terbiyesinde zînüfûz bir hâkim olduğu gibi bir milleti idare edenler de o millet efrâdının terbiye ve seceyâsında az çok tahavvülât husûle getirilebilirler.

Bir millete nisbet edilen ef'âl ve harekâtın –ki hâiz olduğu terbiyeye tecelli eder– efrâd arasındaki te'sirât-ı mütekâbilenin muhassıl-i fa'âlisi netâyici olduğunda şübhe edilmemelidir.

Şu hâlde bir milletin hârici tezâhüratına karşı kuvâ-yı mürekkebe olan efrâd milletden her şahıs, mevâki-i içtimâisi nisbetinde mes'ûl olması icab eder.

Ta'lim ve terbiye ile meşgul olan her ferd –bu vazifeyi ne gibi bir unvan altında ifâ ederse etsin– deruhte ettiği işin ehemmiyet ve azametini bir an bile unutmamalıdır.

Evlâd ve ahfâdımızın hayat-ı müstakbelerini taht-ı emniyetde bulundurmak, bir gün kendilerine terk edeceğimiz, mevâki-i işgal ettikleri zaman ihtiyacât-ı maddiyeden mümkün mertebe azâde kalmalarını te'mîn etmek için gayret ve faaliyetimizle id-

hâr-ı servet ü sâmane çalışırız. Çocuklarımıza ciddî bir terbiye veremez isek bütün bu sa'yü gayretimiz heder olmuş olmaz mı?

Esaslı bir terbiye veremediğimiz varisler atılacakları mücadele-i hayatda kolayca mağlûb olarak bırakacağımız servet-i maddiyeyi de mahv ü telef etmeyecekler mi?

Fakat çocuklarımızın ciddi ve esaslı bir ta'lim, ahlâki ve nezih bir terbiye almalarına çalışır ve bu yolda fedakârlıkdan çekinmez isek emin olalım ki bu uğurda sarf edeceğimiz mebâliğin on parası bile beyhude yere telef edilmiş olmaz.

Kazancımızdan çocuklarımızın ta'lim ve terbiyesine hasr edeceğimiz bu mebâliği onların dimağlarında mâdemü'l-hayat pâyidar olacak bir irade tedâriğine hasr etmiş olacağız.

Ancak müsmir, ahlâkı bir ta'lim ve terbiye vermek sûretiyledir ki evlâdlarımıza –ahfâdımıza da aynen tevârüs ve onların da refah ve saâdetlerini müteselsilen te'mîn edebilecek– bir miras-ı lâyıkını bırakmış oluruz.

Şübhe yokdur ki ciddi ve esaslı bir terbiye tahtında perverşiyâb-ı kemâl olacak bir genç, rehgüzâr-ı hayatda tesâdüf edeceği mevâni'i müşkülâtı daha ziyâde bir metânetle iktihâm edebilir, refah-ı maddî ve manevîyesi esbâbını daha ziyade bir sühûletle tedârik etmeye kudredyâb olur. Bu yolda bir terbiyeden mahrum kalan bedbahtlar ise pederlerinden intikal eden servet-i maddiyelerini de az zamanda telef ederek mâ'nen ve maddeten iflas eder, sefâlet ve felâketin merhametsiz pençeleri altında kahr olur giderler.

Terbiye mes'ele-i muallâkasının karanlık noktalarını tenvir için sarf edilecek mesâ'i saâdet-i milliye ve beşeriye ile pek ziyâde alâkadar olduğunu daima derhatır etmelidir.

**M. Şemseddin [Günaltay]**

## XVIII

# TA'LİM VE TERBİYEDE MEKTEBLER*

Bir milleti teşkil edecek ma'şerler arasında evlâdlarının ta'lim ve terbiyesine i'tinâ edebilecek, onları yaşayacakları devre göre yetiştirecek ailelerin adedi bi'n-nisbe pek mahduddur.

Bilhassa bizim memleketimizde vezâifini bihakkın takdir etmiş veya ettiği hâlde sa'i maliyesi icâb eden ta'lim ve terbiyeyi verebilmeye müsaid bulunmuş ailelerin mikdârı ekalliyeti teşkil edecek bir raddededir.

Hey'et-i içtimâiye ve hükümetin istinatgâhı olan kitleyi zinde ve münevver bir hâlde yetişdirmek hükümetlerin en mühim vezâifinden birini teşkil eder. Hükümet sırf kendi menfaati, kendinin te'mîn-i refah ve şevketi için etfâl-i memleketin tenvîr-i fikrîsine terbiye-i bedeniyesine i'tina etmeye mecburdur. Bu mecburiyeti takdir, bu hakkı ifada tegâfül ve tekâsül göste-

* "Ta'lim ve Terbiyede Mektebler", *Sebilü'r-Reşad*, 2 Ağustos 1328 / 15 Ağustos 1912, C. 1/8, S. 24, s. 460-462.

ren bir hükümet bekâdan ziyade inkıraz peşinde koşmakda olduğunu kendi hareketiyle ispat etmiş olur.

Bu mühim dakikayı cidden takdir eden hükümetler, maârif teşkilâtında esas olarak Darülmuallimîn'lerle tedrisât-ı ibtidâîyeyi nazar-ı i'tinâya almışlar muallim sıfatına bihakkın müstahak zevat yetişdirilmesine i'tinâ göstermişlerdir. Memâlik-i Garbiyede tahsîl-i ibtidâîyenin –bize olduğu gibi değil– hakikaten sıkı bir mecburiyet altına alınması sayesindedir ki, bugün oralarda ta'lim ve terbiye görmemiş efrâdın mikdârı yok denilecek bir raddeye tenzil etmişdir.

İsviçre gibi mes'ud bir iklim ile Bulgaristan gibi daha dün ribka-i hâkimiyetimizden kurtulmuş olan faâl ve yaşamaya müstahak bir memleketin maârif hususundaki hayretbahş terâkkileri bihakkın yüzümü[zü] kızartmalıdır.

İsviçre'de herhangi bir köye gidilse, şehirlerimizden daha muhteşem ve daha mükemmel mebânî ile müzeyyen olan karyenin en havadar ve en dil-rübâ, mevâkı'inde pür ihtişam ve gurur yükselen bir veya müteaddit kâşane-i dil-rübâ nazara çarpar. Bu binaların ne olduğunu sual etmeye lüzûm yokdur. Oraları nesl-i âtiyi agûş-ı şefkat ve irfânında perverşiyâb-ı kemâl edecek birer dârü'l-ilm birer mekteb-i faziletdir. Köyün gerek erkek, gerek kız bütün çocukları bu mekteblere devama mecburdur.

Bu tali'li yavrucaklar tahsil ve terbiyelerini pedagoji fennine vâkıf en muktedir muallimlerin dershâne-i irfânında ikmâl edinceye kadar bi'l-cümle levâzımât-ı tedrisiyeleri meccânen hükümet tarafından tedârik edilir. Hükümet bu gençlerin hayat-ı müstakbelelerini de nazar-ı i'tibara almayı unutmaz:

Hükümet bu çocuklara; tahsîl-i ibtidâîyi (bize nazaran ibtidâî, rüşdî tahsil) ikmâl ile saha-i maîşete atıldıkları zaman boş zamanlarında tenvir-i dima'ilerine hâdim olacak açık yazılmış birçok da kitab hediye eder. Bu kitaplar arasında mutlaka vezâif-i medeniye, vezâif-i vataniye, vezâif-i âileye dair kıymetdar kitaplar bulunacağı gibi, bir de diksiyoner mevcud olmak şart-ı esâsidir.



İsviçre'de bulunduğum esnada memleketimizin ekâbirinden bir zat, bir ay seyâhate oraya gelmişti. Bir tenezzüh icrasını arzu etmiş olduklarından elektrikli tramvayla (bizde henüz payitahtda bile görülmesi nasîb olmayan bu gibi şeyler o mes'ud memleketlerin köylerine kadar ta'mim etmişdi) civar köylerden birine gidilmişdi. Köye girerken sıhhî, dilrübâ, haneler arasında ve karyenin en güzel ve en şerefli bir mahallinde inşâ edilmiş bir binâ, cenâh-ı himâye ve şefkatini bütün köy üzerine açmış gibi pür-i şân ve i'tilâ nazarlarımızı okşamaya başlamışdı. O zât bu binanın ne olduğunu sual etmiş, "mekteb" cevabını alınca şaşalamışdı.

Evet, Osmanlı Devleti'nin ancak bir vilâyeti kadar cesâmeti hâiz olan bu memleketin her kasabasında yükselen darülfünunlar, jimnaslar, ticaret ve san'at mekteblerinden başka her köyünde de yegâne darülfünûnumuzdan daha muhteşem, daha müzeyyen ve asrın terakkiyât-ı ahîresine göre inşâ edilmiş bir veya birkaç ibtidâî mektebi vardır.

Ne mes'ud memleket! Ne tali'li çocuklar!...

Ta'lim ve terbiyede hükûmetin bi'l-vâsıta bir hakk-ı tesiri olması mekâtib-i umûmiyede çocukların daha esaslı ve daha iyi terbiye alabilmelerini te'min edebilir mi? Ta'bir-i diğerle bir çocuğun hususî bir tahsil görmesi veya mekâtib-i umûmiyeden birinde ikmâl-i tahsil etmesi, şıklarından acaba hangisi daha zîyâde inkişâf-ı fikrîsini te'min ve çocuğu metin bir seciye sahibi yapar?

Pedagoji ulemasının kısm-ı azâmı mekteb tahsilini hususî tedrise tercih etmişlerdir. Hattâ bazıları çocuktaki secayânın tekâmülüne mektebin âşyâne-i pederden daha ziyade müsâid bulunduğunu iddia ediyorlar. Fi'l-hakîka, bir çocuk mektebdeki refîkasıyla temasda bulundukca, tedricen kendi kuvvâsına i'timâd etmeye başlar. Derslerde refîkasına galebe ve tekaddüm

etmek için ellerini ta'kibe koyulurlar ve bu sayede kendisinde vazifesine azm ü sebatla çalışmak arzuları uyanır.

Evvelce anlayamayacağı, öğrenemeyeceği zu'ûmunda bulunduğu mebâhisi hattâ rekabet sâikasıyla çalışdıkca, günden güne daha kolay öğreneceğinden, büsbütün harareti artar ve artık yavaş yavaş kendi iradesine hâkim olmaya başlar.

Derslerde ma'rûz kaldığı müşkülâtı, başlı başına bertaraf etmek mecburiyetinde bulunacağından bu hâl kendisinde fikr-i teşebbüsü tenmiye eder.

Mekteb aynı zamanda çocuklara yekdiğerine karşı, ne sûretle muamele etmek icâb ettiğini de öğreteceğinden şakirdân daha mekteb sırasında iken cemiyet hayatıyla ülfet peydâ ederler ve vezâif-i içtimâiyelerini küçük yaşdan öğrenmiş olurlar.

Mekteb küçük mikyasda bir sosyete bir cemiyetdir ve öyle olmalıdır. Mekteb idâreleri ve muallimîn bu hususu nazar-ı dikkate alarak çocukları hayat-ı ferdiyetden kurtarıb, hayat-ı içtimâiyeye alıştırmaya gayret etmelidir.

Mekteblerin tahsîl-i husûsiyeye esbâb-ı tercihlerinden biri de, mekâtibin çocukda kuvve-i zekâiyenin inkişâfına daha ziyade müsaid olması keyfiyetidir. Bir mektebde ikmâl-i tahsil etmiş bir şakirt ile ailesi içinde husûsi ta'lim görmüş bir talebe arasında kuvve-i zekâ, kuvve-i muhâkeme, metânet ve görgü, nokta-i nazarından pek büyük bir fark vardır.

Mekteb çocuğu bir hayat-ı muntazamaya alışdırır. Melekât-ı dima'iyesini tenmiye eder. Genç şakirdde, hiss-i vazife ve hiss-i mes'uliyet esaslarını uyandırır.

Derme çatma adamlardan müteşekkil ve pedagojinin ne olduğundan vazifesinin neden ibaret bulunduğundan bî haber bir hey'et-i ta'limiye ile hava ve ziyâdan mahrum, ma'sumların değil canilerin bile ikâmetine müsaade olamayan gayri sıhhî bir binanın içine bir sürü ma'sumları göndererek henüz körpe olan dimağı ve bedenlerini tahrib etmeyi kimse tavsiye edemez.

Erbâb-ı felsefeden Jan Jak Russo [Jean-Jacques Rousseau] ve Locke [John Locke] gibi zevât, terbiye-i husûsiyeyi mektebleri tercih ediyorlarsa da biz, muntazam mektebler ve vazifeşinâs muallimler bulunduğu takdirde çocuğun bir mektebe gönderilmesinin her hâlde daha ziyâde fâide– bahş olacağı iddiasında ısrar edeceğiz.



Esasen her pederin kuvve-i mâliyesi husûsi muallimler tedâriğine müsâid değildir. Muktedir ve vazifeşinâs bir muallim cüz'i bir ücretle husûsi olarak hizmet-i tedrîsiyeyi kabûle yanaşmaz. Fazla para vermeye de her pederin kesesi müsâid olmaz. İşte bu gibi esbâb sâikasıyladır ki ekseriyet çocuklarını bir mektebe göndermek mecburiyetindedirler.

Cemiyet-i beşeriyeye karşı bir gayz-ı ebedî, bir infiâl-i sükûnet nâpezir perverde eden Emil [*Emile*], müellifi çocuklardaki temayülât-ı necibe-i fıtriyenin sosyete hayatıyla muhtel olduğuna kani'dir. Rousseau çocukların mümkün olduğu kadar muhit ve sosyetenin te'sîrâtından masun kalmalarına i'tinâ edilmesi lüzûmunu tavsiye ediyor. Rousseau, vasat muhîti ve hey'et-i içtimâiyenin genç ve masun çocuklar üzerine icrâ edecekleri te'sîrâtı daima tehlikedâr görüyor. Diyor ki: çocuklarda fıtrî olan her şey iyidir, mükemmeldir. Fakat fıtrî olan temâyülât-ı hüsne te'sirât-ı beşeriye ile tedricen gayb olurlar ve yerlerini temâyülât-ı seyyieye terk ederler. Hey'et-i içtimâiyenin te'sîrâtı, irşâdı değil, izlâlidir. Rousseau'nun bu sözlerinden çocukların mekâtibe gönderilmemesi gibi bir netice-i mantıka çıkıyor. Rousseau çocukları hey'et-i içtimâiyeye göre değil, tabiata nazaran yetişdirmek tarafdarıdır. Şu hâlde küçük bir mikyasda birer hey'et-i içtimâiye demek olan mektebler Rousseau nazarında mahkûmdur. *Émile* müellifinin heyecânengiz mütâlaât-ı bed-binâsını tenkid edecek değiliz. Esasen Rousseau çocukları icabât-ı tabiata göre terbiye edilmelerini tavsiye ettiği hâlde icâbât-ı mezkûrenin neden ibaret olduğunu sûret-i kat'iyede ta'yin edemiyor. Tavsiye ettiği tarz-ı terbiyenin ne yolda tatbik edileceğine dair basit bir plan bile gösteremiyor.

Rousseau'nun fikrince terbiye (tabiata) göre olmalı imiş! Acaba hangi tabiata!? *Émile* müellifi burasını sûret-i kat'iyede ta'

yinde tereddüd ediyor. Bazı beyanâtından edvâr-ı kadîmede yaşayan insanların hayat-ı vahşiyânelerini, hayat-ı medeniyeye tercih ettiği anlaşılıyor. Fakat Rousseau'nun tavsiyesine tatbîkan terbiye edilecek bir çocuk bugünkü cemiyet içinde yaşayabilir mi? İşte burası şüpheli!

Vasat-ı muhîtiyeye tevâfuk edemeyen uzviyât mahkûm-ı inkırazdır, [362] yaşayamaz. Rousseau'nun fikrini cerh etmek için birçok burhanlar serdine lüzûm yokdur.

Bu hususda âlem-i İslâm'ın büyük mütefekkiri Cenâb-ı Haydar'ın sernâme-i makaleyi tezyîn eden tavsiye-i hikmet numûnu kadar parlak bir delil olabilir mi? Feylosof Locke ise daha başka esâsa ibtinâ-i fikr ederek, terbiye-i husûsiye çocuğu sosyete ve cemiyete bir uzuv olarak yetişdirmek gayesini ta'kib eden mekteblere tercih eder gibi görünüyor. Ta'lim ve terbiyede Locke'un gâye-i hayali; asâlet, vakar ve nefse hâkimiyetdir.

Locke'a göre terbiye, insandaki ihtirasât ve hevasâtı, akıl ve muhakemenin zîr-i hâkimiyetine almak esasına mübtenî olmalıdır. Görülüyor ki Locke, pedagoji ile ahlâkı tamamıyla birbirine karışdırmışdır.

Acaba terbiye-i husûsiye Locke'un bu mefkûresinin husûlünü bihakkın te'min edebilir mi? Burası insanı biraz düşündürüyor. Aynı mefkûre daha şümûllü olmak üzere mekteblerde niçin ta'kib edilmesin!?

Nefsine hâkimiyet, terbiyenin bir gayesi değil, bir vasıtasıdır. Esasen insana teveccüh eden vezâif yalnız nefsine hâkimiyet değildir. Mekteblerde nefse hâkimiyetle beraber çocuğun bilâhare yaşayacağı muhit de idâre-i maîşetini te'mine ve kendisine teveccüh eden diğer vezâif-i hüsnü îfâya medar olacak bir terbiye almasına ne mani' vardır?

Hayat-ı cemiyete bigâne olarak yetişecek bir genç –nefsine ne kadar hâkim olursa olsun– mücâdele-i hayatda daima mağlûb düşmez mi?

Halbûki ta'lim ve terbiyeden maksad, insanları cemiyet içinde ne olmaları lâzım ise onun için hazırlamakdan ibaretdir.

**Muallim Cevdet**

XIX

# DARÜLMUALLİMÎN'İN YETMİŞİNCİ SENE-İ DEVRİYESİ MÜNASEBETİYLE VERİLEN KONFERANS*

[Tanzimat'tan Cumhuriyet'e
Kısa Öğretmen Yetiştirme
Eğitimi Tarihi]

**[175]** Talebe Efendiler!

Bugün 1 Şubat ve 10 Rebiülâhir 1334 / 15 Şubat 1916. Darülmuallimîn'in yetmişinci sene-i devriyesini idrak ediyoruz. Bana lütfen tevdi' edilen vazife size 1264 [1848]'te açılan Darülmuallimîn'in sabık hayat-ı ilmiyesini, geçirdiği safhaları, meş-

* Muallim Cevdet, "Darülmuallimîn'in Yetmişinci Sene-i Devriyesi Münasebetiyle Verilen Konferans", *Tedrisat Mecmuası*, 10 Rebiülâhir 1334 / 15 Şubat 1916, No: 6/32, s. 175-200.

hur muallimlerinin mesaisini tasvirden ibarettir. Ancak bizde çocuklar ve gençleri terbiye için muallim yetiştirmek endişesi 64/1848'de değil, çok evvel başlamış olduğu ve medreseler mekteb-i hukuk hizmetini görürken kısmen bu vazifeyi de ifa ettiği cihetle mâzi'i ta'lim hakkında bir nebze izahata ihtiyaç vardır:

1. Devlet-i Âliyye-i Osmaniye teessüs eder etmez ilk işlerinden biri İznik ve müteakiben Bursa Medreselerini açmak olmuştur. Bundan sonra medreseler ve her şehir ve kasabada çocuk mektepleri açılmaya başlamıştır.

Çünkü Osmanlı Türkleri şeref-i İslâm'la müşerref bulunduklarından ve şer'i şerif yedi yaşından itibaren vezâif-i diniye ve âdâb-ı muaşeretin, yazı kıraat ve hesabın kız ve erkek bütün çocuklara ta'limini ebeveyne, vâsilere, hükümete cebr ve tahmil ettiğinden bizde Avrupa'da olduğu gibi çocuklar bidâyette ta'lim ve terbiyeden kânunen mahrum bırakılmışlardır. Bu mesele, İslâmiyet ve Hıristiyanlık tarih-i maârif yapraklarında mühim bir mevki' işgal eder.

2. Dikkate şâyân ikinci mesele ta'lim ve terbiyenin hep resmî kalmayıp vüzerâ, ulemâ, tüccar taraflarından her yerde kendi masraflarıyla mekâtib ve medreseler açılmış olmasıdır. Bu, terbiye işlerinin bizde, "ihsâr"a tâbi' tutulmamak ve her "maldar" Müslümanın mektep işlerine alâkadar görünmek istediğine dair bir delil daha teşkil eder. Tarihte gördüğümüz vechile son elli altmış senelik devre-i esâret ve inhitâtımızda bu mühimmelerden eser kalmayışı ne kadar müessiftir.

3. Devletin bidâyetinde ta'lim ve terbiye hesabına mütesadif olduğumuz üçüncü bir hadise de, tedris ve terbiye mesailinin esas itibariyle muhalif siyasiye-i Osmaniye'de düşünülüp kotarılmış şeylerden olmadığı, bütün bu esasâtın, teşkilât, medrese programlarının Şam, Mısır, İran müessesât-ı ilmiye ve müelliflerinden mülhem? olmasıdır ki Hazreti Fatih devrine gelinceye kadar bizde Şam, Mısır, İran medreselerine gidip tahsil etmeden yetişmiş büyük müderrisler bulunmaması da bunun neticesidir. Bu ihtiyacı ileride söyleyeceğiz. Hazreti Fatih bu ihtiyacı tamamen ref' ve Osmanlı muallimlerinin Osmanlı müesseselerinde ihzâr ve terbiyesini temin etmiştir. Hazreti Fatih, İstanbul'u feth ile ne muazzam hükümet teşkîl eylediyse "ma'lumat-ı umûmiyeyi dâhilen tedarik" siyasetini takip sayesinde bizi istiklâl-i tefekkür ve te'life sahip kılmıştır.



4. Ancak nazar-ı tetkikimize ferş edilmesi elzem mesâilden biri de ta'lim ve terbiye programlarına yalnız Mısır, Şam, İran merâkiz-i ilmiyesinin hâkimiyet-i kadimesi zâil olup da yerine az çok istiklâl ile düşünen Osmanlı ulemâsı kaim olduğu hâlde bile tedrisât-ı ta'liye ve âliyede yani medreselerde Riyaziyât ve Tabîîyât, Mantık ve İlm-i nefs... nokta-i nazarından en büyük hâkimiyetin [176] Yunan mühendisleri, feylesofları, tabîîyyûn ve mantıkıyyûnu elinde kalmış bulunmasıdır. Asıl 64[1848] Darülmuallimîn'ine sıra geldiği vakit söyleyeceğimiz veçhile bilahare bu hâkimiyet-i ilmiye Ahmed-i Sâlis zamanından başlayarak ulûm-ı harbiye ve tabîîyede biraz sonra 64[1848] tarihinde ibtidâî, rüşdî ta'lim ve terbiyesinde Fransız medeniyetine intikal etmiş ve program, kitap, tedrisât şeklinde terbiyemize "vasî" nüfûzunu kazanarak zamanımıza kadar devam eylemiştir. Bu hâkimiyet "fünûn" hâkimiyeti, akıl ve zekâ hâkimiyeti, tetkikât ve taharriyâtta fennî usûl hâkimiyetidir ki, bunda istiklâlimiz, aynı zekâ ve keşfiyâta sahip olmakla mümkün olabilir. Biz ise eskiden Rumların bilahare son asırda sanayii –Fransızca ta'lim ile başlayan– Garp efkâr ve ma'lûmatına tabi' kalmışızdır. Bu tabi'iyetin zarar veya nef'i ilmî her hususta ne olduğunu derslerimizde ara sıra âcizâne ispat eylemişizdir. Burada şu kadar söylemeliyiz ki, bir milletin ta'lim ve terbiye de iktibasa ihtiyacı olduğu kadar da mahallî ve millî ihtiyaçları vardır ve bunlar iktibas ve taklitle tatmin edilemez.

5. Altmış dört senesi (1848) Darülmuallimîn'e takaddüm eden asırlar mesâil-i ta'limiyeye ve tehzibiyesi arasında bulunduğumuz hususiyetlerden biri de, "lisân-ı millî"nin talî ve âli derecedeki müessesât-ı ilmiyeden yani medâristen âdeta tardı-

dır. Selçuk Türkleri hükümeti esnasında lisân-ı resmî ve idarî-de Farisî kullanılmak mutat idi. Osmanlı Türkleri bir devlet teşkil ederken bu hemşehri hükümeti o noktada taklit etmediler: Orhanımız, Şehzâde Süleyman babamız resmiyâtta Türk dilini hâkim kıldılar. Türkçe yazdılar, yazdırdılar, Türkçe kânunlar yaptırdılar. Lâkin gariptir ki, talî tedris ve terbiyemizde Arapçayı kabul ettiler. *Kur'an*-ı Kerim ve Ehâdis-i şerifenin Arapça olması neden Riyaziyât ve Tabi'iyât derslerinin... Türkçeleştirilmesine mani' olsun? 1264 [1848]'e kadar medâris muallimlerinin Arapça tedris ve tedrise mecburiyeti lisân-ı milli üzere maârifin intişarına çok sed çekmiştir.

6. Türk terbiyesinde bir mühim hadise de, kız ve erkek çocukların bulûğdan evvelki çağlarda beraber ta'lim ve terbiye edilmesi esasının kadimidir. Garp uleması son zamanlarda bu cihette itinâ-yı azm-i atf etmektedir. Bu noktada isabetimiz, tecârüb-i asriye ile de müeyyiddir ki, derslerimizde geçmiştir.

7. Sıbyan mekteplerinden çıkan delikanlılar için muhtasar ve mufassal dersler koyarak tedricen tekrar ve tevsî'i merkeziyet usûlünü tatbik ederek medreseleri talî ve âli derecâta ayıran eslâf genç kızları sıbyan mekteplerinden sonra ayrı medreselerde ta'lim endişesinde bulunmamıştır. Lâkin zannetmeyelim ki bu mahrumiyet kadın terbiyesinin eski siyaset-i ilmiyemizde mevki'i mahsusu olmamaktan ileri gelmiştir. Hayır, eski mürebbilerimiz "kadına lâzım marifetlerin" medresede verilemeyeceğine tamamen ayrı ve "mütehassısâne" görgülere ameliyata ihtiyaç bulunduğuna kanaatle bahçeleri geniş ve her nev'i eşcar ve nebâtâtı hâvi Türk evlerinde destgâhlar başında, matbah işlerinde iktisâd-ı beyti ve dikiş meselelerinde ailelerin yani ancak anaların mürebbiye olacağını düşünmüştür. Hâlbuki Sultan Aziz zamanında kızlar için rüşdiyeler açıldığı zaman bu kızlara mahsus ma'rifetlere ehemmiyet verilmediğindendir ki, kız rüşdiyeleri âdeta erkek rüşdiyeleri gibi ta'lim ve terbiyeye tâbi' tutulmuş, "kadınlık" bir türlü ihata edilememiştir. Eski Türk [177] hanımlarının yetiştirdikleri "kadın ve kadıncık"lar derecesinde dikiş, dokuma, pişirme, kotarma, konserve yapma, çocuk büyütme, Hesap ve iktisâd-ı beytî umuruna bi'l-fiil vâkıf kızlar mekteplerimizden henüz yetişmemiştir dense revadır sanırım. Hayfa ki, Türk vatanı ve evleri... esâret-i iktisâdiye ve muharebe felâketleri yüzünden küçüle küçüle topraksız, bahçesiz kalmış, her şey bahaya çıkarak ve Garb sanayii, kız ve kadınlarımızın el işlerinden hâsıl olan kazanca da göz dikerek rızk-ı umûmîyi kesmiştir. Binaenaleyh bugün ne istinat edilecek Türk evi ne de kızların terbiyesi fevt edilecek zaman kalmıştır.



8. Muallimlik-müderrislik makamının bizde bidâyetten itibaren devr-i inhitata kadar pek muhterem, pek feyizli olması bu takdir meselesinde Avrupa hayli gecikmiş ve fakat intibah devrinde terakkiye başladıktan sonra bizi çok geçmiştir. Müderrislik son zamanlara kadar Avrupa'da nail olduğu hürmet-i lâyıkadan çok evvel biz Osmanlılar'da en büyük menâsib-i resmiyeye çıkarır bir "Bâb-ı Âli" idi. Mamafih ta'lim ve terbiye her vakit bir hükümetin siyaset ve şevketiyle mütenasib gitmiştir. Kavânîn ve nizamâtın bozulduğu, devletin mağlubiyetten mağlubiyete uğradığı zamanlar ne ta'lim ve terbiye kıymet-i asliyesini muhafaza edebilir, ne müderrislik eski paye-i servete nail olabilirdi.

9. Hazreti Fatih cennetmekân programında Edebiyat, Tabîîyyât, Şeriat, Mantık... derslerine aynı gayeye hâdim binaenaleyh birbirini tekzib ve hedme değil takviyeye müteveccih bir şekil ve mevki' verilmesi terbiye ve ta'lim âleminde "müspet" fenlere ilk evvel ehemmiyet-i azîme veren ve onları şeriat derecesinde vâcibü't-tahsil kılan zât-ı âli-i kadr Fatih Sultan Mehmed Hazretleridir. Musikîye, Resme, Riyaziyâta, Tabîîyata, Tarihe, Edebiyata müştak ve Rumca, Latinceye de âşina olan bu büyük âlim padişah, fenniyât ile akaid arasındaki muvâzanesizliği tedrisâttan kaldırmıştır.

**10.** Bizde tâli muallim yetiştirmeye mahsus ayrıca medrese yapılmayıp hem müderrislerin hem adlî, idarî memurların bir yerden yetişmesi:

Binaenaleyh bizde 1264/1848'ten evvel medreselere hem Darülmuallimîn, hem siyasî mektep nazarıyla bakmanız lâzımdır. Yani medâris Darülmuallimîn ve Mekteb-i hukuk tedrisâtını birlikte veriyordu. O sûretle ki adlî bir vazifeden istiğfal eyleyen veya azl edilenler serbest tedrisât hakkına mâlik olur, taayyüşünü yine temin ederdi. O sûretle ki, eski siyaset-i ta'limiyemizde adliye memurlarının aynı zamanda tedrise ehil olmaları lüzûmu düşünülüyordu.

**11.** Bizde 7-14 yaşındaki çocuk mektepleri mürebbi ve mürebbiyelerine mahsus Darülmuallimînler dahi olmaması. Rönesans devrinden evvelki zamanlarda ve bir dereceye kadar Rönesans devrinde Avrupa'ya karşı "ta'lim ve terbiye"yi himaye, medreseleri ikdâr, maârifi çocuklara ve köylülere varıncaya kadar neşr hususlarında bir nâsiye-i gurur ve iftihar gösterebilirsek de, memleketimiz çocuk terbiyesini, medrese terbiyesi ve delikanlıların yetiştirilmesi mertebesinde ihata edememiş, bundan çok geri kalmıştı. Çocuklar için hikâyeler, usûller icat etmiş kimsemiz yoktur. Çocuk terbiyesi şerefi bihakkın Garplılarındır. Ve bilhassa on dokuzuncu asır mürebbilerinin mahsûlüdür.

**12.** Talim ve terbiyenin her derecesi bizde meccanen olması. Avrupa'da tahsil-i talî ve âli [178] para iledir. Tahsil-i ibtidâî ise alelumum 50 seneden beri meccânendir. Yazık ki, bu esasları düşünenlerin sonraları takipçisi, tatbikatçısı gelmemiş ve devlet Garb ordularına mağlup oldukça ta'lim ve terbiyede tedenni görünmüştür.

Nöbet, Darülmuallimînimizin eski hâdimlerine geldi. Bu esaslar dairesinde ders vermiş olan "medrese, Darülmaullimîn" lerimizde devr-i Fatih'e kadar yetişen müderrislerin meşâhiri:



## 19.1. Sultan Osman Zamanında

Kara Hoca Alâeddin Efendi, İran'da tahsil ile avdet etmiştir. En çok şeriata (hukukî, idarî, siyasî, cezaî) merak etmişti.

Karahisarlı Hoca Şam'da tahsil etmiştir. Münakaşalı akâid, yani İslâm ve Yunan Felsefesi muhakemâtını severdi.

Çandarlı Kara Halil Efendi. Muallimlik ve sonra kadılık etmiştir. Mantıkçılardandır. Hayreddin Paşa budur.

İslâmiyet'in teşvikât-ı icabâtından olarak bizde eskiden beri umuma mahsus açık dersler var idi. Her kim tedrise kâdirse ders verirdi ki, bu serbestî eski Avrupa'da yok idi.

## 19.2. Sultan Orhan Zamanında

İlk medrese-i resmiyemizin İzmit'te açıldığını söylemiştik. Darülmuallimîn'lik namına resmen tanıyacağımız ilk müdür ve âlim Kayserili Davud Efendi'dir. İran'da ve Konya'da tahsil etmiştir. İran'da bilhassa Riyaziyât, Tabîîyyât, Mantık ve İlm-i nefs dersleri görmüştür. Aynı zamanda asrın en büyük tasavvuf ulemâsındandır.

Aristo ve Muhyiddîn-i Arabî'nin efkârı bu âlim zatın tedrisâtıyla Türkiye'ye intişar etmiştir dense muvafıktır. Vefatında Sultan Orhan İznik medresesini Tâceddin Efendi'ye vermiştir. Bunun vefatıyla da medrese Kara Hoca Efendi'ye tefviz edilmiştir.

Meşâhirden Kayserili Muhsin Efendi vardır ki, edebiyat ve şeriatta yed-i tûlâsı vardı. Şam'da tahsil etmiştir.

Bu devrede Şam taraflarında erkeklere ders veren medreselerden "Ümmü'l-Hasan-ı Fatıma" ve Hama kadısı Necmeddin'in kız karındaşı "Ümmü'l Mehmed Esma" ve Mısır'da ders verenlerden "Ümmü'l-Hayr Hatice" ve "Zeyneb" hanımlar vefat etmişlerdir. Avrupa'da son asra kadar kadınların medreselerde kürsüye çıkmasına asla müsaade edilmezdi. Biz Osmanlılarda taassup devirlerinde "kadın"dan bu hakkı nez' etmişizdir.

## 19.3. Sultan Hüdavendigâr Zamanında

Bursa Kadısı Mahmud Efendi edebiyat ve Şeriatta müştehir idi. Torunu Musa Efendi o zamana kadar Osmanlı ta'lim ve terbiyesinde mevki'i pek düşük olan Riyaziyâtın bizde intişarına sebep olmuş bir mütefekkirdir. Bu büyük riyaziye ki, –Kadızâde dahi derler– gençliğinde İran'a ve sonra Semerkant'ta Timur hafiydi. Maârifperver Uluğ Bey'in yanına gitmiş ve orada vefat etmiştir. Kozmografyaya dair tetkikatı Avrupa'da pek ma'ruf olan Gıyaseddin Cemşîd ile Kadızâde beraber çalışırlardı. İkisinin vefatında Ali Kuşçu rasadât hizmetine memur olmuştur. Sonra Hazreti Fatih'in davetiyle İstanbul'a gelerek Ayasofya Medresesi'nde umûmî Riyaziyât dersleri vermiştir.

**[179]** Kadızâdenin talebe için pek müfid neşriyatı sayesindedir ki, ta'lim ve terbiye programlarımızda Kozmografya ve Hendese dersleri edebiyat ve şeriat yanında yer bulmuştur. Eserlerinin hutût-ı esâsiyesi hakkında geçen sene refâkatinize tafsilat verilmiştir.

Edebiyat ve şeriatta eserleri muteber tutulan pek meşhur iki âlim vardır: Biri Seyyid-i Şerif'dir ki, Yunan felsefesini ahkâm-ı İslâmiye ile mukabeleye bizi alıştıran müellif budur. İkincisi Sadeddin Taftazânî'dir ki, en ziyade edebiyatta ve saniyen münakaşât-ı felsefiyede bize rehber olmuştur. Ulemâmız bu iki zatın eserlerini şerh ve haşiye ile uğraşmışlardır.

## 19.4. Yıldırım Bayezid Zamanında

Fenerli Şemseddin Efendi Mısır'da ikmâl-i tahsil etmiştir. Bilâhare hacca gidip Mısır'a uğrar, ulemasıyla mubâhase eder. Mısır'ın Şeyhülislâmı meşhur (İbn-i Hacer bu zamanda mütedavil bütün fünûna âşinadır. Bundan başka Edebiyat-ı Arabîye'de meleke-i tammesi vardır) diye sena etmiştir. Şemseddin Efendi sayesinde medrese tedrisâtı felsefe ve şeriat ve edebiyat arasında muvazene bulmuştur. Çünkü unutmayınız, tedrisâtımızda bu gruplar arasında ihtiyaca göre elastikiyet her vakit temin



edilememiştir ve hâlâ da öyledir. Saadettin Taftazani'nin telifât-ı edebiyesi ve şer'iyesi Fenarî zamanında Türkiye'ye intişar ve medreselerde okunmaya başlamıştır. O vakitler matbaacılık olmadığından talebe kitap istinsahına ve not tutmaya çok mecbur idi. Eski usûlce Salı ve Cuma günleri tatil idi. Şemseddin Efendi talebeye istinsah, tetebbu' zamanı bırakmak için Pazartesi gününü de tatile ilâve etmiştir. Türk ulemâ ve muallimlerinden İran ulemâsından eserlerine ihtiyaç bırakmayacak derecede mufassal ve muhâkemeli "usûl-i hukûkiye" usûl-i fıkıh yazan budur.

Mantıktan İranlı bir müellifin eserini de şerh etmiştir ki, Fenarî diye meşhurdur. Yalnız teessüf ederiz ki, Aristo'nun metoduna çok esir kalmış ve birçok "kavâid-i vekâyât" yazdığı hâlde pek az misal vermiştir. Nazar-ı dikkat ve hayretinize arz edeyim ki, tedrisât-ı umûmiyede Edebiyatta, Riyaziyâtta, Tabi'iyatta, Şeriatta, evvelâ kavâid ve kavâninin zikri usûlünü terk ettirerek misallerden ve müşahedâttan başlanıp tedricen kavâid ve kavânîn istinbatı usûlünü tatbik ve neşr için Satı Bey'e kadar kimse –şâmil bir tarzda– çalışmamıştır. İ'tikad-ı âcizanemce padişahımızın, ricâl-i ilmiyemizin bu kadar fedakârlık ve mesaisine rağmen ve birçok hidemâtına mukabeleten medreselerimizden Avrupa'ya karşı iftihar edebileceğimiz "mütefenninler" yetişmemesinin bir sebeb-i mühimmi de, bu ters metottur: Skolastik tarzın temeli budur ki, Avrupa aynı şekilde Garp medreselerinde carî olan bu usûlü kaldırmadıkça ve müşahedât ve tecârübe mevki'i hâkimâne vermedikçe terakkiye başlayamadı. Bunu abd-i âciz ve refiklerim derslerimizde kirâren beyan ve münakaşa etmişizdir.

Şemseddin Efendi ale'l-usûl terakki ile Şeyhülislâm olmuştur. Resmen ilk Şeyhülislâmımız bu müderristir. Zekâsının iki evladına da geçtiği görülür. Mehmet Şah ve Yusuf Bâli, ikisi de muallim idiler.

[180] Tireli İbn Mâlik Abdüllatif Efendi: Usûl-i fıkha dair eseri meşhurdur. Kavâid-i şer'iyeden emsile çıkarmakta mahir idi.

Ahmed Efendi, Mısır'da Fenâri ile birlikte tahsil etmiştir. Refikanıza kısmen izah ettiğimiz *İskendernâme*'nin sahibidir. Daha ziyade edebiyat meraklısı idi. Timur bunu çok sevmiştir.

Fenâri'nin tahsil ve refikasından biri de Aydınlı Hacı Paşa' dır ki, ilk defa Türkçe açık tıp kitabı yazan müderris budur.

## 19.5. Çelebi Sultan Bayezid-i Sâni Zamanında

Türk medârisinde asârı pek makbul olan Mısırlı Süyûti'nin hocasıdır. Bir Türk müderrisidir ki, Bergamalı Molla Mehmed derler. Nahv-i Arabî'den Kafiye'yi çok tedris ettirdiğinden Kafiyeci telkip edilmiştir.

İstanbul'un fethinde ilk kadımız Hızır Bey ki, ilim dağarcığı nâmını almıştır. Ve Fatih'in hocası Molla Gürani Fatih'in ikinci muallimi Molla Temcid İran'dan gelen ve İstanbul'da ders veren Ali Tûsî bu zamanlarda şöhret bulmuştur.

## 19.6. Fatih Sultan Mehmed Devri

Hazret-i Fatih, mevcut medreselerin tedrisât ve maaşça fevkinde olmak üzere cami-i şerifi etrafında 8 müessese-i âliye yaptırmıştır. Bunlara Sahn-ı Seman derler.

Bir de bu âli kısmın tâlisini teşkîl etti ki, mûsîle-i idâdi derlerdi. Bi't-tab'i bunun ibtidâî ve rüşdî kısımları da ihdas edildi ve bunlara "hâric" ve "dâhil" denildi. Fatih ayrıca, Eyüp ve Ayasofya'da da iki medrese tesis etmiştir. Bu medreselerin birinci hususiyeti, bundan böyle ibtidâî muallimleri olacakların laâkal şu dersleri –muhtasaran– görmeye mecburiyetleri ve görmeyenlerin muallimlikten men'i idi: Sarf ve Nahv-i Arabî, Edebiyat (Meâni, Beyan, Bedi'i) Mantık, Adâb-ı mübahase ve Usûl-i tedris, Münakaşalı akâid(İlm-i kelam) Riyaziyât (Hendese ve Hey'et). Dersler adeden on idi. Cetvelde Riyaziyât kısmında Hesap görünmüyorsa da yok demek değildir. Bu Hendeseye memzûcen görülüyordu. Nasıl ki, Tarih ve Coğrafya da cetvelde görünmüyor, hâl bu ki, Coğrafya Hey'et (Sema ve Arz) dersine, Tarih ise (Edebiyat) dersine ilaveten ve mahlûlen mütalaa ediliyordu. Fransa ve İngiltere ve Almanya'da bile Tarih ve Coğrafya dersleri ancak elli seneden beridir ki, mecburiyyü't-tedristir.



Keza şimdiki Darülmuallimîn ve Medrese dersleriyle mukayese ettiğinizde Musikî, Resim ve Cimnastik dersleri olmadığını görüyorsunuz. Bu hâl, asrın ne kadar düşünülebildiğini irâe idi. Mamafih, serbest dersler var idi ve arzu edenler musikî öğrenebilirdi.

"Resim" dersine gelince: Resm-i hendesiden gayrisi o vakit zihnince makbul değildi. Avrupa bile tedrisâtta resmin menfaatini çok sonra derk etmiştir.

"Eşya" derslerine gelince: Bu, lüzûmu düşünülememiştir. Bu ders yalnız medâris-i kadîmede değil, 50 seneden beri mekâtib-i cedîdede bile terbiyeye âlet olamamıştır. Muallimler onu inkişaf-ı zihn ve zevk vasıtası olarak kullanamamışlar, talebeye eşyayı sual ve cevapları aynen ezberletmişlerdir.

[181] Avrupa bize misal ve ders verirken birçok yeni muallimler bile muvaffak olamıyorlar, eskileri mazur tutmalı. Jimnastik: müdevven ve ders şeklinde değildir. Tatil günlerinde güreşme, top oynama, sûretiyle talebeler bedenlerini takviyeye çalışırdılar.

Fatih medreselerinin ders cetveline ve Fatih'in veziri Mahmud Paşa ile birlikte ibtidâî muallimlerini yükseltmek hususundaki itinalarına bakınca takdirâtta bulunmamak kâbil değildir. Demek ki Fatih uzun zaman yaşasa idi, sıbyan mekteplerine Hesab, Hendese, Coğrafya, Tarih de koyduracak ve bunları bi't-tabi' İlm-i hâl, Yazı, Hesap gibi Türkçe okutturacaktı. Buna muvaffak olamadı. Sultan Mecid zamanında Kemal Efendi' ye gelinceye kadar bu dersleri ibtidâîlere nakl ve tatbik eden rical-i ilmi gelmedi.

Dikkat ediniz: Hazreti Fatih, ibtidâî mürebbisi olacaklara mahsus mecburî dersler cetveline (fıkıh) dersi koymamıştır. Bu ne kadar manidardır. Fatih düşünmüş olacak ki, bu ders muallim değil, idarî, adlî, memur olacaklara münasiptir. Binaenaleyh bu dersin teferruatıyla ibtidâî muallimlerini yormak istememiş ve isabet etmiştir. Kaşkî, bu nokta-i nazarı son zamanlarda olsun nazırlarımız, muallimlerimiz takip etselerdi.

Fatih medreselerinin ikinci hususiyeti: İkinci dereceye yükselmek isteyenlerin, yani medreselerde –tâli mekteplerde– muallim olmak isteyenlerin daha icâzetname almadan aşağı sunûf talebesine ve arkadaşlarına ders vermeye mecburiyetleri idi. Kısm-ı âli efendileri ibtidâî mürebbilerin görmeye mecbur oldukları bütün dersleri mufassalen tekrar ederlerdi. Bu usûl, hâl-i hazırda (tedrisâtta merkeziyet) namını almıştır ki, derslerin her sene birbirini takviye ve tezyîd ede ede müttehidü'l merkez daireleri gibi genişlemesi demektir. Bu usûl, ma'lûmâtın tedricen hazmına ve efkârın muntazam billûr tabakaları gibi sarih ve muvazi olarak teşkiline hâdimdir. Tedric ve tekerrürün bu şeklini tedrisâtta tatbik eden ricâl-i âlime yüz bin aferin... İhtar ederim ki, son asr-ı tedrisât ve teşkilâtımız bu mühimmeyi ihmâl etmiş ve yeni dersler, eski ma'lûmâtı takviye ve tezyîd meziyetlerinden mahrum bırakılmıştır.

Sunuf-ı tâliyede müderris olacaklar salifü'z-zikr derslerden başka felsefe, fıkıh, usûl-i fıkıh, hadis ve tefsir dersleri de görürlerdi. Bugünün lisan-ı ilmisi, buna meslek terbiyesince tatbikât-ı pedagojiye demektir. Bu tatbikat derslerini verenler kendilerinin muhtelif seviye ve sınıflarda talebeye tedrisât mevzubahis olurken ne gibi tarz ve usûle riayet etmeleri lâzım geldiğine bi'l-amel vakıf oluyorlardı.

1264 Darülmuallimîn'i medrese hâricinde teşkil ettikten ta' lim-i ibtidâî ve rüşdiyede rehberlik vazifesini medreseden çekip aldıktan sonra bu noktada pek muvaffak olamamış ve muallim namzetlerini bi'l-fiil tatbikat ve mümaresâtla görgü ve mesleği kanaat sahibi kılmak şerefi Satı Bey'in devrine kalmıştır.



Fatih medreselerinde tedrisât-ı âliye kısmında mevki' işgal eden (Felsefe) derslerine gelince, mücmelen söyleyeyim ki, bu ders sekiz mühim kısma ayrılırdı. 1) Fizika: Hikmet-i tabi'iyeden havas ve evsaf-ı umûmiye-i eşya. 2) Felekiyyât [astronomi], 3) Ahvâl-i Cevv-i heva 4) Ma'den 5) Nebatât, 6) Hayvânât, 7) İnsaniyât, 8) Mabadittabi'a (Metafizik) ki, muhtelif aksamı havi idi.

[182] Dikkate şâyândır ki, Hazreti Fatih Latince ve Rumcaya âşina ve binaenaleyh asrî medreselerinin vâkıf olamadığı ma'lûmat-ı tabi'iyeye sahipti. Asâr-ı felsefiye-i Yunaniye'nin asıllarından tetkiki kendisince kabildi. Hazret-i Fatih'in riyaziyât-ı felsefiyeye ve tabir-i aherle ve ulûm-ı müsbeteye şeriat derecesinde ve hele edebiyatın nazım ve muadili olarak birer mevki'-i bâlâ ayırması esasen mühendis ve tabiat müdekkiki olduğu kadar Rumcaya vukûfuyla izah edilebilir. Yazık ki, Fatih'in seviyesi asrının seviyesinden çok yüksek idi ve binaenaleyh düşüncelerini zamane hazm edemedi. Hele Süleyman Kanunî zamanından sonra edebiyatçılar, fıkıhçılar, nakliyâtçılar, akliyâtçılara galebe etti. Ve tedrisâtta Riyaziyât, Fizik ve Tarih-i tabi' nin mevki'i sıfıra indi. Fatih usûllerinin sükûtu bizde "tefekkür" denilen hassayı ta'lim ve terbiye âleminde mahv etmiştir. Şu son asra kadar hüdâ-yı nâbit Riyaziyât ve Tabi'iyât müntesiplerinin menfuru ve "tefekkür"ün "hilâf-ı asl" telâkki edilmesine sebep işte bu metot meselesidir. Bakınız ki, bir metot koskoca milleti ilmen ve iktisaden ve siyasiyeten düşürmüştür.

Edebiyat ve şeriat fünûn ile muvazene bulmadıkça terakkiyâtın imkânı yoktur. Biz ise Fatih ve Süleyman Kanunî'den sonra üç asır kadar fünûn ve akliyât düşmanı yaşadık. Nakliyâta bilâ tetkik-i esir olduk.

Şuna da teessüf ederiz ki, (ta'lim ve terbiyede fünûna büyük hisse) ayıranlar birer birer öldükten sonra yarı diri, yarı ölü yaşayan Nebatât, Hayvânât, Ma'deniyât ilh. dersleri o kadar gülünç ve gülünç olduğu kadar muamma hâline gelmiştir ki, bu dersler kısm-ı âlide üç sene görüldüğü hâlde bir tek nebat, bir

tek karınca, bir tek horoz veya taş üzerinde bu derslerin tatbikatı yapılmaz ve hadisât-ı tabi'iyeye asla bakılmazdı. Skolastik usûlü denilen bu bataklık, neticeten, zekâları söndürmüştür. Skolastik metotla yetişen bir medreseli veya mektepli katiyen kitaptan gayrı bir şeye bakmaz. Onun nazarına her misal, her numune-i hârici, her tatbik-i amel yabancıdır. O satırların yüksek ve kara duvarları içine çekilmiş bir Çinlidir. Türkiye'yi düşüren bir âmil-i mühim ta'lim ve terbiyesinin üç asır kadar tâbi' kaldığı bu metottur.

Hesap, Hendese, Cebir dersleri, Fatih medreselerinde tabiatta olduğu gibi Garpça ve fikren Yunan hukemâsının mutalaâtı mahsûlü idi. Euclides'in Hendesesi asırlarca derslerimize hâkim olmuştur. Eski muallimler hep bunun Arapçasından tedris ve tederrüs etmişlerdir. Hesap ve Cebir derslerinde Müslümanların mütalaâtını daha fazla cem' eden eserler de var idi. Fakat tabiatta Aristo ne demiş ise, ona inanmaktan başka bir şey yapmadık. Hem Aristo pek çok misal dahi verdiği hâlde eserlerini tamamen okumamak dolayısıyla ondan istifade edemedik. İşte kaide alıp kâfi misal almamak ve aramamak usûlüdür ki, bir şeyi anlamadan kabul i'tiyâdını ruhumuza yerleştirmiştir.

Fatih nizâm-ı tedrisinde diğer bir hususiyet de mezunların âdilâne terfiidir ki, en aşağı sınıf talebesine tedristen başlayarak tedricen maaşları ve dereceleri arttırılırdı. Avrupa buna çok sonra muvaffak olmuştur.

Başka bir hususiyet de, bugünkü Alman usûlüne muvafık ve Fransa usûlüne zıt, [**183**] olarak görünen tarzdır: bu bir mezunun en aşağı dereceden başlayarak bütün resmî dersleri okutmaya mecburiyeti idi. Almanlar, tedris-i ibtidâîyede hiç, tedris-i tâlide pek o kadar ihtisas aramayıp bunu tedris-i âliye bırakırlar. Fransızlar tedris-i tâliden itibaren ihtisas ararlar, Almanlar da Hendese dersi veren İncil dersi yahut Tarih dersi de verebilmek üzere yetiştirirler. Fatih medreselerinde dahi usûl böyle idi. Bu sayede aynı talebenin zekâveti, temayülâtı muallimince malûm olurdu. Bu devreleri geçen müderris nihayet kısm-ı âli müderrisliğine terakki ediyor ve o vakit ihtisas mertebesi başlıyordu. Ya sade fıkıh ya edebiyat ya tefsir ya felsefe dersi veriyordu.



Pek mühim bir usûl dahi derslerin dogmatik "telkinî" tarzda değil, tekşifî: mübahese ve münakaşa ile verilmesi idi ki, 64/1848 Darülmuallimîn'ini ba'de't-te'sîs Satı Bey zamanına kadar bu usûle lüzum derecesinde ehemmiyet verilmemiş ve daha ziyade "takrir ve telkin" usûlü cari olmuştur. Tekşif usûlü tabîî takrir ile de birleşir, lâkin yalnız takrir, talebenin zekâ ve istidadını tanımamaya sebep olur ki, ta'lim ve terbiyeyi akîm bırakır.

Süleyman Kanunî zamanına gelince: Müşarünileyh Ulûm-ı Tıbbiye ve Tabi'iye için de bir müessese yaptırmıştır. O âna kadar tıbbiyat, resmî bir müesseseden mahrum idi. Diğer taraftan Fatih medreselerinden daha maaşlı ve muteber olarak Süleymaniye Medrese-i Âliyesi ile mûsilesini=idâdîsini teşkil etmiştir. Bir de Fatih Medreselerinden daha fazla Riyaziyât ve Tabi'iyat derslerine ehemmiyet verdirmiştir. Bu devreden sonra Riyaziyât ve tabi'iyât düşmanlığı medreseleri istila etmiştir ki, sebep sonraki hükümdarların Fatih ve Süleyman nizam ve usûllerini bozmalarıdır.

Sultan Süleyman'dan sonra Avrupa çok terakki etti, birçok âlât keşfetti. Talim ve terbiye usûllerini ıslah eyledi. Biz bunlardan bîhaberâne yaşıyorduk. Bu gaflet devirlerinde Avrupa'yı, Avrupa terakkiyât ve keşfiyâtını bize tanıtan ve asırlarında tetkikât-ı fenniyeye, akliyâta Riyaziyât ve Tabi'iyâta olan düşmanlığa rağmen kendi kendilerini yetiştiren birkaç büyük muallim gelmiştir ki, biri biz gafil Türkleri Amerika'nın keşfinden haberdar eden coğrafyacı Mehmed Efendi'dir. Eserini 990/1582'de yazmıştır. Tercüme ettiğini söylediği bu kitabın mukaddimesinde Amerika'nın nasıl bulunduğunu izah etmiştir. Amerika hayvânât ve nebatât ve âdet ve ahvâli üzerine verdiği ma'lûmât ne kadar müfittir. Bu mütercim-i muallimin eserini geçen sene tahlil etmiştik...

Gördüğü hizmetlere nazaran ne Fatih ne Süleyman Kanunî devirlerinde ne de sonraları bir misli daha gelmeyen ve asrındaki medreseler feyziyle değil, istidat ve sa'yi mahsusuyla yetişen Kâtip Çelebi'ye de tevakkuf edelim.

1. Kâtip Çelebi kadar Türk'ü ve Türkçeyi düşünmüş bir müderris gelmemiştir.

2. Bir lisan-ı ecnebi tahsilinin gâvurluk sayıldığı bir devirde korkmadan Latince tahsil etmiştir.

3. En basit hadisât-ı kevniyede bile cinlerin, perilerin, kanatlı ve gizli mahlûkların tesirine itikat eden kesif bir cemaât-ı cahiliye karşısında maddî, fennî edilleye kıymet vererek taassup aleyhine yürümüş: "Kavânin-i hilkat"in tecelliyâtını izah eylemiştir.

4. [184] Resm-i isti'mâlinin terbiye-i fenniyede isti'mâlini i'tiyat etmeyen kuvvetli ve mutaassıp bir cemiyete karşı hareket etmiş ve eserlerinde bunları mevzulen bulundurmuştur.

5. Nakliyât, akliyâta mukaddemdir hükmünü suiistimal ede ede betâleti pek açık menkûlatı bile aynen kabul ve tenkitten ihtiraz âdet-i umûmiyesinin hilafına hareket etmiş, büyük geçinen fukahadan, müverrihlerden, coğrafiyyûndan, müderrislerden nicelerinin hatasını meydana koymuştur.

6. Kâtip Çelebi, asrının usûl-i tedrisini ıslaha çalışmış, "usûl ve metin"i anlamadan senelerce şerh ve haşiye gürültüleriyle vakit ve hayat israf eden müderrislere itiraz etmiştir. Çelebi tedrisâtta muhâkemeye ehemmiyet verip misallerin kânunlara derc ve ircaını iltizam eylemiştir. Yalnız nazariyatla kalmayarak planını çizdiği sade usûllü bizzat tatbik ve tedris etmiştir. Ulûm-ı mütedavileye dair dersler verirken fikr-i umûmî istihsâline yarayan metinleri tercih ve talebesini en esaslı meseleleri anlamaya sevk ile fazla iştigalâttan men' eylemiştir.

7. Kâtip Çelebi, biz Türklere ilk defa olarak fennî ve Türkçe memleket coğrafyasını hediye etmiştir. Müşarünileyh yazdığı yerlerin bir kısmını gezmiş ve görür gözle tetkik etmiş bir seyyâhtır.



8. Kâtip Çelebi, Memâlik-i Osmaniye'de gezdiği yerlerde ve İstanbul'da hemen bütün vüzerâ ve Selâtin kütüphanelerinde gördüğü ve eline geçen mühim bir mirasın yardımıyla sahaflardan tedarik ettiği binlerce kitabı tetkik ile bir kamus tertip ve bunda 15 bin kadar eser zikreyleyerek ve nerede ve ne zaman ve kimler tarafından şerh ve haşiye ve tenkidiye yazıldığını irâe etmiştir. *Keşfü'z-Zünûn* denilen bibliyografya kamûsu işte budur. Kâtip Çelebi'nin akıllar durduran bu merak ve tetkikatına yalnız biz değil, Avrupa da hayrandır. Avrupa, Çelebi'yi kavline inanılır en büyük müdekkikler arasına koymuştur. Ne şeref, hiçbir Avrupalı müdekkik yoktur ki, Hacı Halife denilince Kâtip Çelebi'yi ve *Kamûs*unu tanımasın. Eseri her medenî kavmin diline tercüme edilmiş ve Avrupa'da basılmıştır. İstanbul'da iki sene evveline gelinceye kadar bu eseri tab' ettirmek isteyen hiçbir hükümdar, hiçbir âlim, hiçbir nazır görülemedi! Nihayet sahaf Hasan Hilmi Efendi tab' ve neşrine himmet etti. Bu eserden lâzım gelen parçaları evvelce göstermişizdir. Fakat Kâtip Çelebi bu eseri Arapça yazmıştır.

9. Türklere kendi dilleriyle ilk muntazam bahriye tarihi yazan bu muallim-i muhteremdir.

10. Türklere *Bizans Tarihi*ni Latinceden tercüme eden bu zât-ı âli kadirdir. [Bu Büyük müderrisin mesaisini geçen sene projeksiyonla ve onu itmam eden izahat ile göstermişizdir.]

11. Tedrisâtta esas ve metin lâyıkıyla görülüp anlaşılmadan müelliflerin ihtilafâtını öğrenmek usûl-i sakîmesini kaldıran odur.

## 19.7. Sultan Mecid Devri

1261/1845'te meşhur Kemal Efendi sayesinde Avrupa ulûm ve tedrisât-ı ibtidâîyesinin nakline başlanıyor ve müşarünileyh bütün vakıf ibtidâîleri ıslah etmek istiyorsa da mani' oluyorlar. Nihayet Kemal Efendi Reşid Paşa'nın yardımıyla ibtidâî ve rüşdî derecâtını haiz Davutpaşa Mektebi'ni açıp Türkiye'de ilk defa tedrisât-ı ibtidâîyeye Hesap, Coğrafya, Tarih, eşya [185]

dersleri idhal eden büyük zât budur. Az sonra yetişen talebeyi herkes takdir ediyor, bizim âlem-i sultan o aralık Darülmaârif'i yaptırıyor. Kemal Efendi burayı idâdî derecesinde ikmâl ediyor, biraz sonra Darülfünûn açılıyor ve Darülmaârif mezunları Darülfünûn'a alınmaya karar veriliyor. Ve bir taraftan medrese talebesini bilâ-imtihan Darülfünûn'a kabul ediyorlar. Biraz sonra da Vehbi Molla ismindeki nüfûzlu bir mutaassıp çocuklarımıza resim ve harita öğretiyorlar diye mektebin haritalarını abdesthaneye attırıyor ve Kemal Efendi'yi tekfir ediyor. Müşarünileyh öldürüleceğinden korkarak Avrupa'ya kaçıyor ve ancak birkaç sene sonra gelebiliyor. 1264/1848'de iş bu rüşdiyeler için muallim yetiştirmek üzere Darülmuallimîn'i açtırıyor ki, ilk mezunlarından biri Selim Sabit Efendi hocamdır. Arabî muallimi Yahya, Farisî muallimi Tevfik ve riyaziye muallimi Tıbbiye Nezâreti'nde bulunan Müneccimbaşı Osman Sâib Efendilerdir. Usûl-i Tedris ve terbiye yoktur. Anlaşılan Kemal Efendi planı tamamen muvaffak olamamıştır.

1267/1851'de Mekâtib-i ibtidâîye ve rüşdiye kitapları tercüme ve telif eylemek ve ettirmek üzere Encümen-i Dâniş teşkil ediliyor.

Meclisin azâ-yı hâriciyesi 33 idi.

Ecnebilerden bazı maruf zevât ve ezcümle meşhur Tarih-i Osmanî müverrihi Baron Hammer ile *Lügat-ı Osmanî* müellifi İngiliz müsteşrik Redhouse âzâ idiler.

Azâ-yı dâhiliyesi 40 zât idi:

1. Sadrazam, 2. Şeyhülislâm, 3. Serasker, 4. Reis-i Evvel Sadreddin Şerif Molla, Reis-i Sani meşhur Hayrullah Efendi, Ali Galib Paşa (Reşid Paşa Mahdumu), Meclîs-i Vâlâ Reisi Rıfat Paşa, (İbtidâîler için bir risale-i ahlâk yazmıştır), Hâriciyeci Âli Paşa, Ticaret Nazırı İsmail Paşa, Bosna Valisi Sami Paşa (1273'te ilk Maârif Nazırı olan Sami Paşa), Meclis-i Vâlâ âzâsından Kâmil Paşa (*Telemak* mütercimi Maârif Nazırı). Meclis-i Vâlâ âzâsından Arif ve Tahsin Efendiler, Dâr-ı Şûra âzâsından Reşid Efendi (Paşa), Müsteşar Sadr-ı Âli Fuad Efendi



(Paşa), Mekteb-i Tıbbiye Nazırı Ziver Efendi, Meclis-i Muhâsebe Reisi Lebib Efendi, *Takvim-i Vekâyi Gazetesi* Nazırı Recâi Efendi (Şair Ekrem Bey'in pederi), Edhem Paşa, Derviş Paşa (bilahare Darülfünûn'da muallim ve Maârif Nazırı, madenci), Mekâtib-i Umûmiye Nazırı Kamil Efendi (ilk rüşdiyelerin müessisi ve defâatle Maârif Nazırı olan Kemal Paşa), Tahran Sefiri ve Ahmed Vefik Efendi (Darülfünûn'da Tarih muallimi, *Lehçe-i Osmâni* sahibi ve Maârif Nazırı). Meclis-i Maârif âzâsından Subhi Bey (Maârif Nazırı Subhi Paşa), Ticaret Muavini Salih Efendi (Tıbbiye Nazırı, Darülfünûn ve Darülmuallimîn ve bilahare Mekteb-i Mülkiye Tarih-i tabi'i muallimi meşhur Hekimbaşı), Müneccimbaşı Osman Saib Efendi, Darülmuallimîn riyaziye muallimi, Meclis-i Maârif âzâsından Cevdet Efendi (67/1851'de Darülmuallimîn-i Rüşdiye müdürü ve Maârif Nazırı, müverrih Cevdet Paşa), Meclis-i Maârif âzâsından Ali Fethi Efendi (Paşa), Mekâtib-i Umûmiye Nazırı Mu'ini Ahmed Hilmi Efendi (Cevdet Paşa'dan sonra Darülmuallimîn-i Rüşdiye'nin ikinci müdürü odur, 1297-67/1879-80).

Darülmuallimîn Farisî hocası Tevfik Efendi ve sizce bilinmesi zarûrî olmayan diğer **[186]** zevat. Şurasını söyleyeyim ki: Mekâtib-i rüşdiye ve Maârif işlerine bakmak üzere 1263/1846'te Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti tesis edildiği gibi, ilk defa Meclis-i Maârif-i Umûmiye de teşkil edilmiştir. Nazır ve reis ve âzâlarını bilmeniz lâzımdır:

Meclis Nazırı: Meclis-i Vâlâ Reisi Rıfat Paşa ve diğer Nazır (Hâriciye Nazırı Ali Efendi (Paşa).

Reis: Dâr-ı Şûrâ-yı Askerî Reisi Emin Paşa (Mekteb-i Harbiye Ders Nazırı).

Azaları: Mekâtib-i Umûmiye Nazırı Şeyhzâde Esad Efendi, Sadrüddin Abdülhak Molla (Hayrullah Efendi'nin pederi ve Abdülhak Hamid Bey'in dedesi).

Sadrüddin Halim Molla, Sadâret Müsteşarı Sarım Efendi, Defter Emini Sa'id Muhib Efendi, Ziver Efendi, İsmail Efendi, Dâr-ı Şûrâ-yı Askerî âzâsından Mehmed Paşa, Tercüman-ı Di-

vân-ı Hümâyûn Fuad Bey (Paşa), Ser-Etıbbâ ve Şehriyârî İsmail Efendi, Mekâtib-i Umûmiye Nazırı Muâvini Kemal Efendi.

Kâtib: Âmedî Divân-ı Hümâyûn hulefasından Recâi Efendi

Biraz daha sonra Derviş Paşa, Subhi Paşa, Darülmuallimîn Müdür-i sabıkı Ahmed Cevdet Efendi (Paşa)'yi Encümen-i Dâniş Reisi Evveli Şerif ve reis-i sânisi Hayrullah Efendiler de Meclis-i Maârif'te buluyoruz. Fakat Meclis-i Maârif işlerini en çok tanzim eden müzâkerâtı zabt ettiren hep ilk müdürümüz Cevdet Efendi'dir.

Bundan sonraki hadisât-ı ilmiyeyi, ta'lim ve terbiye itibariyle Darülmuallimînlere taalluku bulunan mevâddı kronoloji tarzında takip edelim:

1270/1853'te Hayrullah Efendi Mekâtib-i Umûmiye nazırı oldu.

1272/1855'te Meclis-i Maârif'te edip meşhur Şinasi Efendi'yi âzâ görüyoruz.

1273/1857'de Sami Paşa ilk defa Maârif Nazırı tayin ediliyor.

1275/1859'da nahiye müdürlerine ve kaza kaymakamlarına mahreç olarak Mülkiye Mektebi açılıyor.

1277/1860-1'de ilk defa olarak Meclis-i Maârife Hıristiyan zevat kabul ediliyor: Ohannes, Stefaneki, Konstantin, Srovic, Kostaki, Daviçun, Kasbar, Baronag... efendiler.

1278/1863'te Cemiyet-i Âmme-i Osmaniye teşkil ve *Hazine-i Fünûn Mecmuası* neşr ediliyor.

1279/1863'te Maârif Nezâreti Nafia Nezâreti'ne ilhak edilmiştir. Edhem Paşa (Müze Müdürü Hamdi Bey'in pederi) zamanında.

1280/1864'te Darülfünûn'da umuma mahsus hikmet ve kimya derslerine Derviş Paşa tayin olunuyor. Tarih muallimi Ahmed Vefik, Tarih-i tabîî muallimi Salih Efendiler.

1282/1866'da Maârif Nazırı Kemal Efendi'dir. 1283/1867'de Telif ve Tercüme Dairesi'ni teşkil eylemiştir ve Midhat Paşa rüşdiyeler hakkındaki lâyihasını bu tarihte Kemal Efendi'ye göndermiştir. Şinasi ve Kemal Bey'ler *Tasvir-i Efkâr*'ı neşr ve



usûl-i tahrirde inkılâp yapıyorlar. Kemal Efendi'nin üç seneden fazla süren bu Nezâreti esnasında Darülmuallimîn-i İbtidâî ve ilk İnas Rüşdiyeleri [**187**] tesis edildi. 1285-86/1868-69'da Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ve o meyanda Darülmuallimîn şubeleri nizamnâmesi tertip ediliyor. Nazır Safvet Paşa'dır.

O vakit Darülmuallimîn-i Rüşdiye Şehzâde İmareti karşısında Vefa İdâdisi yerindeydi, Müdürü müderris Hilmi Efendi. Heyet-i muallimi Cevdet; Farisî, Türkçe, Riyâziye muallimi İsmail Efendi; Tarih, Farisî muallimi Mecid Efendi; İnşa muallimi Vasfi Efendi; Rik'a muallimi Ahmed Efendi. Talebe 150. Aynı tarihte Mekteb-i Sultanî, Tıbbiye-i Mülkiye ile Lisan Mektebi açılmış ve Darüşşafaka'nın temeli atılmıştır. Mekteb-i Tıbbiye'de bugüne kadar Fransızca yapılan tedrisât Türkçeye tahavvül edilmiştir.

1287/1870'te Meclis-i Maârif reisi meşhur Münif Efendi'dir (bilahare Paşa ve Maârif Nazırı). 1287/1870'te Darülmuallimât açılmıştır. Gariptir ki, 86/1869 Nizamnâmesi Darülmuallimât'a usûlü ta'lim=pedagoji vaz' etmişse de, Darülmuallimîn'in hiçbir şubesine bu dersi ilave etmemiştir. O sene Darülfünûn'da ders verenler mazbuttur:

Müdür Hasan Tahsin Efendi, Tarih-i tabîî muallimi miralay Doktor Rıfat Bey, ilm-i hikmet ve kelam muallimi (Meclis-i Maârif âzâsından) Abdülkerim Efendi, Tarih muallimi Mahmud Efendi, Kitabet ve Edebiyat muallimi Selim Efendi ki, Darülmuallimîn edebiyat ve bilahare usûl-i tedris muallimliğinde bulunmuş ve mekâtib-i ibtidâîye ve rüşdiyenin ıslahında hizmeti sebk etmiş olan merhum Selim Sabit Efendi hocamızdır.

Riyaziye, Hikmet, Hendese muallimi Erkân-ı Harbiye kaymakamlarından Tevfik Bey (Vidinli Tevfik Paşa), Fıkıh ve Usûl-i fıkıh muallimi Meclis-i Maârif âzâsından Mustafa Vehbi Efendi, Kimya muallimi Tıbbiye muallimlerinden Kırımlı Aziz Bey, Coğrafya Muallimi Halid Bey, Hukuk muallimi, Resim muallimi Mösyö Gués, Fransızca muallimi Meclis-i Maârif'ten

Kostantinidi Efendi, Servet muallimi Ohannes Efendi, 2 Usûl-i defteri, Kimya muavini Mösyö Bonguski.

1288/1871'de meşhur Cemaleddin Efgani Efendi büyük bir heyet-i sâmia karşısında esnâf-ı beşerden bahsediyor ve enbiyaya dair sözü sûi tefsir edilerek bu büyük mütefekkirin idamına kadar yürüyorlar, nihayet kaçıyor Darülfünûn'da da sedd ediliyor.

1288/1871'de Darülmuallimîn-i Sıbyan talebesi 135 imiş.

1288/1871'de Midhat Efendi *Dağarcığını* tesis ediyor. Bir aralık bundan münderiç *Veladet* makalesinden ve *Darwin nazariyesi*ni nakl ve tercüme etmesinden dolayı İshak Efendi (Eski İshak Efendi değil) tarafından tekfir ediliyor.

Darülmuallimîn-i Rüşdiye'nin Darülfünûn binasına nakli 1289/1872. Müdür, Müderris Hilmi Efendi, riyaziye muallimi Hafız Bey (Paşa), inşâ muallimi Sadık Bey, coğrafya muallimi Erkân-ı Harbiye Kolağası Arif Bey (Paşa), Arabî muallimi Hamid Efendi, Farisî muallimi Rüstem Efendi, diğeri Abdurrahman Serya Efendi.

**[188]** 1290/1874'te Maârif Nazırı yine Kemal Paşa'dır. Selim Sabit Efendi Meclis-i Maârif Reis-i Sânisidir.

Darülmuallimîn-i Rüşdî'de 72 şakird vardır.

Midhat Efendi, Ebuzziyâ Tevfik, Kemal Beyler nef' ediliyorlar. Midhat Efendi Rodos'ta Medrese-i Süleymaniye'yi tesis ve Mehmed Cevdet imzası altında İstanbul'da *Kırk Anbar* dediği halka mahsus fennî, tarihî mecmuasını neşr ediyor.

25 Safer 1290-17 Safer 1291/24 Nisan 1873/5 Nisan 1874 ve 1292/1875'te beş ay 94/1878'te yine beş ay kadar Maârif Nazırımız 64/1848 Darülmuallimîn-i Rüşdî müdürü Cevdet Paşa'dır. İbtidâî mektepleri için kitaplar yazdırıyor. Kendisi de *Kavâid-i Osmaniye*'sini küçültüp *Kavâid-i Türkiyye* tesmiye ediyor. Çocuklar için *Kısâs-ı Enbiya*'sı malûmunuzdur. Rüşdiyeler için de *Mi'yâr-ı Sedat* ismindeki Türkçe Mantık onundur. O zamanlar rüşdiyelere gerçi delikanlılar kabul olunuyorduysa da o sınıflarda Mantık göstermek faydasızdır. Bu



kitabın iri harfli kısımları ibtidâîler için yazılmış ve tavsiye edilmiştir ki, büsbütün hatadır.

1291/1874'te Darülmuallimîn-i Rüşdiyemizde 82, Darülmuallimîn-i Sıbyan'da 25 şakird,

1292/1875'te Darülmuallimîn-i Rüşdiyemizde 92, Darülmuallimîn-i Sıbyan'da 25 şakird,

Darülmuallimât'ta 58 var idi.

1293/1876'da Abdülhamid cülûs ediyor, müteakiben Mekteb-i Mülkiye tevsi' ve Mekteb-i Hukuk teşkil ediliyor. Şâyân-ı dikkattir ki: Edebiyât-ı Âliye Mektebi açılıyor. Burada Mantık muallimi Kerim, Rum ve Latin Edebiyât-ı Âliyesi muallimi Karolides, Âsâr-ı atika muallimi Jakimo, Hikmet muallimi Perar Efendilerin isimleri mukayyetter ki, Darülmuallimîn-i Rüşdî'de 102, Darülmuallimât'ta 62, Darülmuallimîn-ı Sıbyan'da 25 talebe var idi.

1294/1878'de Edebiyât-ı Âliye Mektebini bir daha görüyoruz. Artık devam etmiyor.

Bu sene salnamesinde 86/1869 senesi *Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi*hükmüne her noktada uymamak üzere deniyor ki:

Darülmuallimîn üç şubeyi muhtevidir: İdâdî, Rüşdî, Sıbyan.

I) Mekâtib-i İdâdiye hocalığına mahreç olan kısmın programı

1. Hesap, Coğrafya-yı Umûmî, Kitâbet, Muhtasar Tarih-i Umûmi, Kavâid-i Osmaniye, Farisî.

2. Cebir, Hendese, Coğrafya-yı Osmani, Resim, Fransızca.

3. Müsellesat, Hendese-i Mücesseme, Resim, Fransızca ve Kitâbet.

[2. ve 3. Sınıflarda Usûl-i Tedris ve Tatbikat yok].

4. Mevâlid-i Salise, Hendese-i Resmîye, Kozmografya, Menazır ve Gölge, Resim, Fransızca, Hikmet, Kimya.

5. Mevâlid-i Salise, Tareme ve Cerr-i Eskal, Menâzır ve Gölge, Resim, Fransızca, Kimya.

Bu kısımda o vakit Kavâid ve Belâgat muallimi Selim Sabit Efendi Cebr-i âlâ ve Hendese muallimi [**189**] Canib Efendi, Resim muallimi mösyö Gués, Fransızca muallimi Neşet Bey

idi. Bilahare Mekteb-i Mülkiye müdürü olan Abdurrahman Şeref Bey de Tarih muallimi idi.

II) Mekâtib-i Rüşdiye muallimlerine mahreç olan rüşdiye kısmı:

Sene 1'de Arabî, Farisî, Coğrafya, Tarih, İnşâ, Rik'a, Resim, Hesap,

[Usûl-i Tedris ve Tatbikat yoktur].

Sene 2'de, Hikmet-i Kimya, Arabî, Farisî, Coğrafya, Tarih, Eşya, Rik'a, Resim, Cebir.

Sene 3'te, Hikmet-i Kimya, Arabî, Farisî, Coğrafya, Tarih, İnşâ, Rik'a, Resim, Cebir, Hendese ve Usûl-i Defteri.

3 Darülmuallimîn-i Sıbyan kısmında Hesap ve Coğrafya muallimi, Kolağası Arif Bey, İnşâ muallimi Münir Bey, Arabî muallimi Abdurrahman Serya, Tarih muallimi Hilmi Efendiler. [Usûl-i Tedris ve Tatbikat yoktur].

İdâdî ve rüşdiyede 160 talebeden 12'si şehâdetnâme almış. Her iki kısımda müdür Hilmi Efendi'dir. İbtidai kısımda şakirdân 21 ve muallim-i evvel (Cevdet Efendi, muavini Abduh Efendi), geçen sene de 5 muallim yetişmiş.

Darülmaullimîn-i Rüşdî'de 92 senesi Haziranı imtihanı sonunda 12 Darülmuallimîn-i ibtidâîden 5 talebe şehâdetnâme almıştır.

Meşhur Kemal Efendi zamanında Telif ve Tercüme Dairesi'yle meclis-i Maârif'te tasavvur edilip 1286/1869'da Safvet Paşa'nın Nezâretinde tab' ve neşredilen Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nde Darülmuallimîn'in ibtidâî, rüşdî, idâdî kısımları olduğu ve bu kısımlardan her birinin edebiyat ve fünûn şubelerine ayrıldığı tasrih edilmişken bu tasavvur kânunu fiile getirilememiştir.

Yani zaten mevcut olan Darülmuallimîn-i İbtidâî ve rüşdiyede Edebiyat ve Fünûn şubeleri açılamamış 1294/1878 tarihine kadar 8 sene geçtiği hâlde Darülmuallimîn-i Âli küşâd olunamamıştır.



Ahmed Hilmi Efendi idâresinin ikinci devresi: 1294-1297/1878-1881.

Nihayet 1294/1878'te Darülmuallimîn-i Âliye 1286/1869 Nizamnâmesinin ahkâmı hilafına şubesiz açılmıştır ki bu devir, mektebimiz tarihinde bir kemaldir.

Parlak ve tekmîl aksamıyla yaşayan bu devre-i ta'lim ve terbiye 94/1878, 95/1879, 96/1880'e kadar sürmüş ve 97/1881' de Nezâret Kamil Paşa'ya geçince kısm-ı idâdî –âli– ilkâ edilmiştir ki, ancak 1307/1891'de ve yine Münif Paşa'nın son defa Nezâretinde açılmış ve artık devam etmiştir. Bu 3 senelik devrede Darülmuallimîn idâdîsinin mevâlid (Tarih-i tabîî) muallimliği meşhur Hekimbaşızâde Salih Efendi idi ki, Tıbbiye Nezâretinde de bulunmuş ve mekteplerimizde malûmât-ı tabi'iyyenin birinci naşirlerinden addolunmuştur. Hikmet muallimliği Antranik Efendi –Paşa–, Heyet ve Kimya, Darülfünûn müdür-i sabıkı meşhur Hasan Tahsin Efendi'nin Resim muallimliği, Mösyö Gués'in Müsellesât [**190**] muallimliği Riyazi eserleriyle maruf Miralay Ragıp Bey'in ve Farisî muallimliği Hüsnü Efendi'nin, Mantık ve Belâgat-ı Osmaniye muallimliği Selim Sabit Efendi'nin Tarih, Abdurrahman Şeref Bey'in uhde-i dirayetinde idi. Abdurrahman Şeref Bey yeni açılan mülkiyeye müdür tayin olununca Darülmuallimîn'i terk etmiş ve yerine bilahare Sultan Abdülhamid'in başkâtibi olan Cevad Bey tayin edilmiştir.

Diğer muallimler maatteessüf mazbut değildir.

## 19.8. 35 Sene Sonra Takdir

Darülmuallimîn-i Rüşdîye ilk defa olarak 1295/1879'da ilk defa olarak usûl-i tedris vaz' ediliyor ki, Meclis-i Maârif'te a'zâ, yeni açılan Mülkiye'de Etnografya muallimi ve 1299/1883'te Mekâtib-i Âliye müdürü Aristokli Efendi'nin uhdesindedir. Şaşılacak şeydir ki ne idâdî, ne ibtidâî kısımlarında Usûl-i tedris yine yoktur.

1294/1878'de Darülmuallimîn'in iki şubesinde 160 şakird mevcut ve müdürü Tarih muallimi Ahmed Hilmi Efendi'dir.

Hesap ve Coğrafya muallimi meşhur Arif Bey (Paşa)'dir. Darülmuallimîn-i ibtidâî müdürü Cevdet Efendi (bilahare ibtidâî idâresi müdürü olan zât) ve şakirdân 21'dir. Dersler: Lisan-ı Osmanî, Farisî (Arabî yok), Tarih, Coğrafya, Hesap, Hendese, Rik'a, İmlâ, Fenn-i Mesaha, ne acaibdir ki Usûl-i tedris ve terbiye yok iken Fenn-i mesahaya ehemmiyet vermişler.

Darülmuallimîn-i Rüşdiye Sınıfı:

1. Arabî, Farisî, İnşâ, Tarih, Coğrafya, Hesab, Rik'a, Resim.

2. Hikmet ve Kimya, Arabî, Farisî, İnşâ, Tarih, Coğrafya, Cebir, Rik'a, Resim.

3. Hikmet ve Kimya, Arabî, Farisî, İnşa, Tarih, Coğrafya, Hendese, Rik'a, Resim.

1296/1878'de Darülmuallimîn-i İdâdî'de Kimya muallimliğine Vika tayin edilmiştir. Yine bu tarihte Darülmuallimîn-i Rüşdiyeye Mecelle ve Kânun-ı Ticaret dersleri ilave ediliyor. Hacı Zihni Efendi'nin Refik-i mesaisi ve Gazali'nin Yunan Felsefesini tenkiden yazdığı "*el- Münkiz min ed-Dalâl*"ı beraber tercüme eden Said Efendi İnşâ muallimliğine tayin olunuyor. Şâyân-ı kayıttır ki, idâdî ve rüşdî kısımların bu sene talebesi çok artmış ve 250'ye baliğ olmuştur. Mektep Koğacılar'a nakl edilmiştir. O sene Darümualllimîn-i Sıbyan'da 35 talebe mevcut idi.

## 19.9. 1297-1303/1881-1887 Murad Bey Devresi

1297/1881'de Darülmuallimîn'in kısm-ı idâdîsi lağv edilmiş olduğunu görüyoruz. Yalnız iki kısım kalıyor: Rüşdî ve ibtidâî.

Bu devir Darülmuallimîn-i Rüşdî için mühim bir safhadır. Zîrâ meşhur Murad Bey, Hilmi Efendi yerine rüşdiyeye müdür tayin ediliyor ve *Tarih-i umûmî* tedris ediyor. Murad Bey 1297-1302/1881-1886 tarihine kadar beş sene müdüriyette bulunmuştur ki, zerk-i tarihi vermek, hırs-ı tedkik uyandırmak, muhâkemeye alıştırmak sûretiyle terbiyede muvaffakiyet göstermiştir. Darülmuallimîn hayatında bu âli [191] devre unutulmayacaktır. Salih Efendi, Selim Sabit Efendi, Tahsin Efendi ve



Riyazi Arif Bey gibi asırlarının pek maruf ricâl-i ta'limiyesi karşısında Darülmuallimîn-i Rüşdî, Murad Bey'i müdür görmeye muhtaç idi ve gördü.

Bizde talebeyi tarih musâhabeleriyle cezb ve teshir etmiş iken eski muallim vardır ki, biri Abdurrahman Şeref Bey, diğeri Murad Bey'dir. Haz ile yâd ediyoruz ki, her ikisi de evvelâ Darülmuallimîn ocağında ifaza etmişlerdir.

Yalnız Abdurrahman Bey bir sene sonra Mülkiye müdiriyetine tayin dolayısıyla ayrılmış Murad Bey ise Darülmuallimîn'i uzun müddet müstefid etmiştir.

302/1886'da müdiriyetten ayrıldıktan sonra dahi Darülmuallimîn'de ve Mülkiye'de Tarih derslerine devam eylemiştir. Darülmuallimîn'i 1308/1892'de, Mülkiye'yi 1311/1895'te terk etmiştir.

Murad Bey'in Tarih dersleri not sûretinde zabt ve tab' edilmiştir ki bilirsiniz. Sınıf kitabı olmak üzere Murad Bey'in altı cilt tarihine sadelik ve esbâb-ı netâyici tayin itibariyle faik henüz bir tâli sınıf kitabı yazılmamıştır.

1297/1881 tarihi Darülmuallimât için mühimdir. Zîrâ ilk defa olarak *Usûl-i tedris* bu sene konmuştur. Bu fennin muallimi Darülmuallimîn ve Mülkiye ve Sanayi-i Nefise Mektepleri muallimlerinden Aristokli Efendi'dir. Maatteessüf bir sene sonra bu ders kaldırılıyor ve uzun müddet talebât Usûl-i tedris ve terbiye görmeden muallim(e) olmaya davet ediliyor. Darülmuallimîn ve Darülmuallimât'ta 'usûl'ün mevki'ini anlamayan bir memlekette nasıl olur da terbiye dürüst esaslara rabt edilebilir. Muallimler ve muallimeler usûl bilmiyor ki, terbiye etsin?! Nihayet 1308/1892-93 tarihinde Münif Paşa'nın Maârif Nezâreti zamanında Darülmuallimât'ta "Fenn-i terbiye ve Usûl-i tedris" vaz' ve muallimliğine Rıza Tevfik Bey'in harem-i fazılası merhum Ayşe Sıdıka Hanım tayin ediliyor. Bizde Fenn-i Terbiye ve Usûl-i Tedris kadar yetim kalmış bir şube'i ilmiye yoktur. Müslümanlardan, Türklerden filan ve falan ilme müntesip bir hayli zevat, hem zevât-ı muktedire gösterilebilirken Satı Bey devre-

sine kadar bu fenne sâlik ve mektepte gösteren bu muallime-i fâzıle ile Selim Sabit ve Emrullah Efendi merhumlardır. Ankara Darülmuallimîn ve Maârif müdîr-i esbâkı Musa Kâzım Bey'den sonra pedagoji meraklısı tanımıyoruz.

1298/1882-3 senesinde Evkâf-ı Münderisenin mekâtib-i ibtidâîye mesârıfı karşılığı olarak Maârif Nezâreti'ne terkine dair irade-i seniyye çıkıyor.

1299/1883'te Selim Sabit Efendi Hocamızı mekâtib idâresi rüşdiye müdürü görüyoruz ki, ibtidâî ve rüşdiye mekteplerine mahsus bir sıra, kitapları müşarünileyh yazmıştır. Son 30 senelik nesil onun kitaplarından ders almıştır. Çocuklar ve mürebbiler üzerinde tesiri uzun sürmüş muallimlerden biri merhumdur. Rüşdiyelerde harita, sıra gibi levazımın ikmâline de çok gayret etmiş idi.

1300/1884 senesinde rub'u Dersaâdet ve bakiyesi mahalle mekteplerine sarf edilmek üzere aşar [**192**] ve müsakkafat vergilerine zamîmeten Maârif hissesi tarh edilmiştir. O tarihte ilk defa İstanbul'da ve taşraların mühim noktalarında mülkî idâdîleri açılmış ve [1]307/1891-2 de taşra idâdîlerinden bazıları leyliye tahvil edilmiştir.

1300/1884 senesi Darülmuallimîn mezunları ve binaenaleyh terbiye-i milliye için akimdir. Çünkü müdür Murad Bey olduğu hâlde Usûl-i tedris resmî dersler arasında görünmüyor. Artık ne Darülmuallimîn ne Darülmuallimât'ta usûl-i tedris belli başlı yer tutamıyor. Her derse hâkim olması lâzım bir fenn, her sınıftan ve her daireden kovuluyor.

1307/1891-2 tarihinde ve Münif Paşa himmetiyle Darülmuallimîn-i âliye açılarak her üç kısma fenn-i terbiye konuyor ve müderris Aristokli Efendi'den sonra her üç kısımda Selim Sabit Efendi merhuma tefyiz ediliyor.

Merhum bütün şubelerde bu fenni on üç sene kadar tedris ediyor ve inkılâb olur olmaz ihtiyarlığına binaen terk ile biraz sonra vefat ediyor. Müslüman mürebbilere ders ve terbiyenin usûl-i kavâid-i fenniyesi olduğu fikrini veren merhum idi.



Kayda lâyık bir şey söyleyeyim: 1300/1884 tarihinde Darülmuallimîn-i Sıbyan tabirini değiştirip "Darülameliyât" diyorlar ve bunu Mekâtib-i İbtidâîyeye muallim yetiştirmeye mahsustur diye tarif ediyorlar. Bu, Avrupa'da Darülmuallimînleri talebesine, Darülmuallimîn müdürü ve usûl-i tedris muallimi ile sair muallimler huzurunda ders verdirilen tatbikat ibtidâîsi demek ise tarif yanlıştır. Yok, bir tatbikat mektebi açılmasına lüzûm görüldüyse Darülmuallimîn-i İbtidâî ne oldu? Acaba bu bina iki vazifeyi de beraber mi görüyordu? hâl edemedik. Tatbikat mektebi mânâsına geldiğini pek aklım kesmiyor. Çünkü Maârif Nezâreti Darülmuallimîn'in senelerce Fenn-i terbiye ve Usûl-i tedristen mahrûmen yaşayabileceğine kanaat ettikten sonra tatbikathanesiz Darülmuallimîn niçin olmasın? Düşünülmemiş ki, teşrihhanesiz tıbbiye olamaz ve tatbikatsız, münakaşasız muallimlik öğrenilemez. Yazık ki bunu pek geç anladık. Rum, Ermeni, Musevi Darülmuallimînleriyle mürebbi ve mürebbiyeleri müstahsil kafalar yetiştirdi ve onların terbiye-i fenniye ve iktisadiyeleri karşısında mekâtib-i resmiyemiz bedenleri çürüten çocukları sanat, ziraat, ticaretten soğutan birer maktel oldu.

1301/1885'te Darülmuallimîn-i Rüşdî 3 seneye tenzil ediliyor, hâlbuki bir sene evvel 4 sınıf üzerine idi. 1308/1882'den 1324/1908 tarihine kadar 2 senelik olarak devam ediyor. Bu sene talebe 98, şehâdetnâme alanlar 6.

1303-1308 / 1887-1892 tarihine kadar Darülmuallimîn-i Rüşdî'nin müdürü Kadri Efendi'dir. Bu zatın muvaffakiyetine dair bir alâmet malûmumuz değildir. 1303/1887'de talebe 128, şehadetnâme alanlar 22'dir. 1303/1887 tarihi taşrada ilk Darülmuallimîn-i İbtidâîler açıldığı zamana tesadüf eder: Edirne, Selanik, Kosova, Manastır, Aydın, Bursa, Halep, Mamuretü'l-Aziz, Erzurum, Sivas, Amasya, Musul, Van, Bolu. Yazık ki, beyhude yere masraf edildi. Zîrâ İstanbul'da ibtidâî mürebbisi yetiştirilemiyordu ki, taşralarda yetişmesine fennen imkân olsun.

[193] 1302/1886'dan 1309/1893'e kadar Maârif Nazırı Münif Paşa, 1309/1893'ten 1317/1901'e kadar Zihni Paşa' dır, sonra Celal ve Haşim Paşa'lardır. Münif Paşa 1308/1892' de tekmîl-i ibtidâî, rüşdî, idâdîleri programlarını ıslaha çalışmıştır ki, bu programlara izahat ve talimât ilavesinde merhum Selim Sabit Efendi'nin çok hizmeti sebk etmiştir.

1305/1889'da Darülmuallimîn-i Rüşdîyeye Hıfzıssıhha dersi ilave ediliyor ki muallimi Mekteb-i Tıbbiye'nin pek ma'ruf muallimlerinden merhum Münir Bey idi. Kimyâ-yı Uzvî üzerine olan eseri emsalsizdir diye talebe arasında şöhret bulmuştur. Münekkâh söylemek, anlatmak ve yazmak en büyük husûsâsı imiş.

## 19.10. 1307-1324 / 1891-1908 Devresi [Cağaloğlu'nda]

1307/1891 senesi Darülmuallimîn hayatında bir safha daha açmıştır. O zamana kadar pek cansız iken, Darülmuallimîn-i ibtidâî hayat bulmuş ve bugüne kadar biraz Ma'lûmât-ı Şer'iye, Hat, Hesap biraz Coğrafya ve Tarihten başka bir şey bulunmayan programı ıslah edilmiştir. Aynı zamanda gerek bu kısma gerek rüşdiye kısmına usûl-i tedris ve terbiye vaz' edilmiş olduğu gibi eski 1286/1869 senesi Maârif Nizamnâmesi'nde Darülmuallimîn'e ait pek vâsi' program ihya edilerek âliye kısmı küşat ve bidâyeten Edebiyat ve Fünûn kısımlarına ayrılmıştır. Biraz sonra Edebiyat ve Fünûn mezcedilerek üç senelik bir şube hâline getirilmiştir. Beş sene böyle devamdan sonra 1317/1900'de tekrar Fünûn ve Edebiyat şubelerine ayrılarak zamanımıza kadar devam etmiştir. Münif Paşa devrinin 1310/1895'te biraz tadil edilen programı 1325/1909 Satı Bey devresine kadar 28 sene* yaşamıştır. Bu uzun müddet zarfında ve 1324/1908 senesine kadar usûl-i tedris ve terbiyeyi gösteren Selim Sabit merhum olmuştur. 1 Temmuz 1324/14 Temmuz 1908'ü

* Yazar sehven 28 yazmış olmalı, söz konusu süre 14 senedir.



takip eden Teşrin-i Evvelde Darülmuallimîn Cağaloğlu'ndan Fatih'te Serasker-i Esbak Saib Paşa'nın konağına nakledilmişti. Teşrin-i Evvelden Şubat sonuna kadar bu ders, Rusçuk, Bulgar Darülmuallimînin'den mezun Mehmed Efendi'nin uhdesinde idi. O vakit ben Rusya'dan avdete mecbur kalarak İstanbul'a gelmiştim. Mehmet Efendi ile görüştüm. Rahatsızdı, bana vekâlet teklifinde bulundu. 1325/1909 Mart, Nisan, Mayıs aylarında yani imtihana kadar ders verdim. Talebenin seviyesi fevkalâde muhtelif idi. Bilâ-imtihan birçok acuzeyi kabul etmişlerdi. İnkılâp üzerine müdüriyete Ayasofya Rüşdiyesi muallim-i evveli Kafkasyalı Sadreddin Efendi tayin edilmişti. Lâkin kısm-ı âli İzmirli İsmail Hakkı Bey'in idâresinde ve Sultan Mahmud türbesi karşısındaki dairede idi.

İmtihan evvelinde idi: Satı Bey bütün ibtidâî ve rüşdî ve âliyi taht-ı idâresine aldı. İmtihanda beraber bulunarak talebeyi tasfiye ettik. Ben o tatilde Satı Bey'e veda ederek İsviçre'ye gittim.**

[197] Satı Bey'in devresine geçmeden evvel Darülmuallimîn'e Şeref-bahş olmuş bazı meşâhir-i mualliminden bahsetmek isterim: Bu zevâttan biri 1287/1870'te hizmete başlayan büyük muallim Arif Bey'dir ki, bilahare Paşa olmuş bir fazıl askerdir. Merhum, 20 sene Darülmuallimîn'de Riyaziye ve kâh Coğrafya ders etmiştir, mekâtib-i resmiyemizde cazib dersler vermekle iştihar edenler arasında birinciliği alanlardandır denilebilir. Merhumun kolayca anlatmak için büyük bir istidadı olduğunu işitmişizdir ki, Selim Sabit merhum ve hâlâ sağ olan bazı zevât-ı muhtereme bunu teyit etmişlerdir. Yazdığı Hesap ve Cebir kitabıyla da bizi tenvir etmiştir. 20 sene kadar resim muallimliği eden Hakkı Bey (Paşa), kibar, vazifesine düşkün bir zât idi.

** Muallim Cevdet burada, Darülmuallimîn ve Darülmuallimât'ın ders programlarını tablo halinde vermiştir. Teknik bir içerik olduğu için yazıya alınmamıştır.

Hayrullah Efendi merhuma gelince mektebimiz ve *Bütün Mekâtib-i Rüşdiye Hükümet Meseleleri* namındaki eserinden istifade etmiştir. Merhum ilk rüşdiye çocukları ve Darülmuallimînliler üzerinde hakkı büyük olan muallimlerdendir.

1289/1873'te Darülmuallimîn'de tedrise başladığı görülen Abdurrahman Seryâ Bey inkılâptan biraz evvele kadar ve 30 sene müessesemizde çalışan bir muallim idi. Bir vakit *Ceride-i Askeriye* sermuharrirliğinde bulunmuştur. Arabî, Farisî, eski Pehlevî ve Fransız lisanlarına bihakkın âşina bir fazıl idi. Arabî, Farisî, Türk (Edebiyat) uzun müddet tedris etmiştir. Dersi fevka'l-had etraflı ve fâideli idi. Talebesini tetkike sevk ederdi. Son zamanlarda ihtiyarlık tesiriyle göğüs hastalığına uğramıştı. Dersi pek güçlükle verirdi. Fakat ne cevher olduğunu bilen talebesi onun öksürükleri arasında tecelli eden iktidar-ı ilmiyesinden müstefid olurlardı. Merhum dört lisandan birkaç bin manzume hıfz etmiş, Cevdet Paşa'nın *Belâgat-ı Osmaniye*'sine *Talikât* namıyla i'tirazâtı ve Tunuslu Hayreddin Paşa'nın *Akvamü'l-Mesâlik* eserinin tercümesi meşhurdur.

Selim Sabit Efendi vefatına kadar Darülmuallimîn'e 30 sene hizmet etmiştir. Sabit ve Tahsin ve Kerim Paris'e tahsile gönderilmiş zevâttandır. Tahsin Efendi 1287/1871 tarihlerinde İstanbul'a avdet etmiş ve biraz sonra Darülfünûn'a müdür tayin edilmiştir. İki sene kadar hizmetten sonra bazılarının şerriyle ayrılmaya mecbur oldu. Erenköyü'nde vefatına müsadif olan 1297/1881 tarihine kadar geçen zamanda merhum Bâb-ı Âli caddesinde şimdiki Medresetü'l-Hattatîn binasına hususi Riyaziyât ve Tabîîyyât dersleri vermekle geçindi. Tıbbiye ve Harbiye'den Perşembe akşamları, Cuma günleri derslerinden müstefit olmak için gelenler çoktu. Medresetü'l Hattatîn cephesindeki Fransızca işarât-ı havi-yi basitayı merhum yazmıştır. Terceme-i hâlini Şemseddin Sâmi Bey neşr etmiştir. Hatırât-ı ilmiyemizde mevki-i bâlâsı olan bir muallim-i muhterem de odur. Merhum meclis-i Maârif tavsiyesiyle mekâtib-i ibtidâîye ve rüşdiye için bir kıraât-ı fenniye kitabı tercüme etmiştir ki, sadeliği ve



cazibesi itibariyle pek güzeldir. Avrupa mürebbilerinin çocuklar için tahrir ettiği sade, eğlenceli ve hikâye [**198**] tarzında kitapçıkları bu kırk sene içinde tercümeye himmet etseydik mekteplerde ne terakkiyât olacaktı.

Darülmuallimînleri tedrisât-ı âmeliyesiyle ve latif takrirleriyle terbiye eden bahtiyar ve mütefennin Salih Efendi'ye gelince: Bizde nebâtât ve hayvânât kürsüsünün nazarî ve amelî hâkimi idi. Tıbbiye'de Nezâret ve Maârif Nezâretinde müsteşarlık etmiştir. Merhum *Menâkıb-i Tabî'ât*ı ile ilk mekteplerimiz[de] terbiyeye hizmet etmiş bir ihtiyar fenn lalası gibidir.

1294/1878'den itibaren görülen Said Efendi ise bir âlemdir. Elsine-i İslâmiyeden üçünü de zaman zaman tedris etmiş ve bir aralık İlm-i ahlâk göstermiştir. Müşarünileyh otuz sene hizmetle mütekâiden çekilmiştir. Bir lisan-ı ecnebiye vakıf olmamak hasebiyle efkâr-ı hazıraya ulûmun şimdiki cereyanlarına, yeni usûllere âşina değildi. Kıymeti Şark lisanlarına bihakkın vukufunda idi. Biraz rekaketi var idi. Sesi gür, izahatı metin mantıkî idi. Eski Türk muallimlerinin evsâf-ı mümeyyizesinden olan "hikâyecilik" Said Efendi'nin ağzında pek hoş bir şekil alırdı.

Cenab Şehabettin Bey'in "kürsi-i belâgatında üstat" telâkki ettiği Nasuhizâde Asım Efendi'yi hürmetle yâd edelim. Hayli müddet münakaşalı Akâid-i ilm-i kelâm dersi vermiştir. İkna kuvveti Asım Efendi'de tecessüm etmiştir denilebilir. Saatlerce söz söylese bıktırmazdı. Falsosuz pürüzsüz söz söylerdi. Tallâkda şeriki Cavid Bey idi ki, iktisad dersi veriyordu.

Türklerin en maruf elektrik müntesiplerinden telgraf mühendisi Emin ve Darphane Müdürü Ferid Beyler kudret ve âsâr-ı riyaziyeleri ile memleketi müteşekkir bırakan muallimlerinden idiler. Ferid Bey bilhassa Hesapla meşgul idi. Emin Bey muhtelif riyaziye dersleri vermiştir. Satı Bey'den evvel Âliye kısm-ı müdürü bulunan İzmirli İsmail Hakkı Bey malûmât-ı âmika-i şer'iyesiyle meşhurdur. Menkûlât-ı İslâmiye'nin bâtını Hak'tan ayıran bir mütefekkir muallimdir. Ve mektebimizin

307/1891'de açılan kısm-ı âlisi mezunlarındandır. Teşrifât-ı Umûmiye Nazırı İsmail Cenâni Beyefendi Eşya dersleri veriyorlardı. Müşarünileyh iktidâr-ı fennî ile asâlat-i his ü ifadeyi câmi bir zât-ı âlâ kadr idi. Fransızca muallimi merhum Şakir Bey bihakkın usûle âşina idi. Maârif Nazırı Şükrü Beyefendi hazretleri de o devrede Âliye'den yetişmişler Riyaziyeye olan vukufları ile beyne'l-akran mümtaz bulunmuşlardır.

Satı Bey devri Nisan 1325-Mart 1328/ Nisan 1909-Mart 1912 [Eski Lisan ve Hukuk Mektebi'nden].

Satı Bey devresinden tamamen bahsetmeyeceğim, çünkü o devreyi ve ma'badini takip ve tetkik kolaydır. Ancak Satı Bey o kadar hayırlı inkılâp yapmıştır ki, hiç bahs etmesem o büyük muallimin hizmet-i ilmiyesini pek takdir edemeyeceksiniz.

## 19.11. Satı Bey Devresi

**Ben Satı Bey'in Darülmuallimîn'i ve memleketi ilel-ebed minnettar bırakan icraatını şöyle icmal edeyim:**

1. Satı Bey Eski Darülmuallimîn'de olsun mekâtib-i ibtidâîye ve rüşdiyeye ve idâdîyede olsun çocukların, gençlerin bedenlerinin, mahvedildiğini görerek Darülmuallimîn'e derhâl terbiye-i bedeniye ta'limleri sokmuştur. Bu bâbda hizmete davet eylediği zât bizde bu sanatın babası Selim Sırrı Bey'dir ki, muavini pek çok çelimsiz ve korkak vücutları canlandırmaya muvaffak olan Feridun Bey idi.

2. Çocuk musikîsi ihdasıdır. Satı Bey etfal ve gençlere mahsus nezih bir musikî olmadığını görerek bestekârlara müracaat ile bu bâbda ilk Darülmuallimîn musikîsi tesisine muvaffak olmuştur. Diğer büyük hizmet-i ilmiyesi de bu millete *fennî elifbâ* öğretmesidir.

3. Tedris ve tahrir lisanının 'sade' olmadığı ve alel-husus çocuklarca anlaşılması kâbil olmadığını görerek memleketimizde tesiri pek şamil bir tarzda "çocuk edebiyatı" tesis ve bu bâbda manzumeler tercüme ve tahrir için Ali Ulvi Bey'i teşvik etmiştir. Satı Bey'in "çocuklar için edebiyat" gayesinde merhum Fikret Bey kendisine muin bulmuştur. *Küçük Asker, Karınca ile Ağustos Böceği* manzumelerini çocukların anlayabileceği bir dilde yazan Fikret Bey'dir ki, Darülmuallimîn'de edebiyat dersi de vermek sûretiyle Satı Bey'in mesaisine iştirak eylemiştir.



4. Terbiye-i umûmiyemizde hiç mevki'i olmayan El işlerini mekâtib-i umûmiyeye idhale muvaffak olması. El işlerinin terbiye-i irade ve hissiyeye ve tedrisât-ı ibtidâîyede nef'ine kimse vakıf ve kabil değilken bunu tetkik ve mekâtib-i resmiyemize nakl eden Satı Bey'dir.

5. Satı Bey, daimi bir telkin ve temas-ı ilmînin şerri hayrından büyük mubassırlığa müreccah olduğunu iddia ve kanaat-ı umûmiyeye rağmen Darülmuallimîn mubassırları için bütçeye konmuş mühim meblağı mektebe lâzım edevât-ı fenniye ve saireye tahsis eylemiştir. Satı Bey, muavini vazifeşinâs Fuad Bey'le beraber hiçbir gece talebesini takipten kalmamıştır.

6. Aynı mülahaza-i mürebbiyâne sevkiyledir ki, efendileri şuûn-ı ilmiye ve hadisât-ı hâzıranın en mühimleriyle alâkadar edecek konferanslar açmış ve memlekette ilk defa Darülmuallimîn ve Mekâtib-i Umûmiye'de projeksiyonla tedrisât usûlünü göstermiştir.

7. Onun kanaat ve ısrarı üzerinedir ki, İstanbul ve taşra ibtidâî muallimlerinin 'ıslah' ve tasfiyesine başlanmış, usûl-i tedris ve terbiye görmelerine hizmet için tatbikatlı konferanslar verilmiştir.

8. Darülmuallimîn'de ilk defa tatbikat mektebi ihdas eden ve efendilere her dersin usûl-i umûmiyesini bilfiil çocuklar üzerinde tecrübe ettiren müşarünileyhtir. O sayededir ki, memleket münakaşa-i ilmiye ve ders tenkidi numuneleri ile terbiye-i ibtidâîyede musahabe ve tekşif usûllerini görmeye muvaffak oldu. Onun himmet-i musirrânesiyledir ki Darülmuallimîn leylîye tahvil ve talebesi, tahsil ve terbiyeyi sektedâr eyleyen derd-i maişet ve intizamsızlıktan tahlis edilmiştir. Yine onun himmetiyledir ki, ibtidâî sınıflarına bir üçüncü sınıf (meslek ve tatbikat sınıfı) ilave olunmuştur.

9. Mekteplerde muallimler kendi derslerinden gayrıya lakayd iken, Satı Bey'in tekmil arkadaşlarını tedrisât ve terbiyenin cereyan-ı umûmîsinden haberdar ve kâffesini çocuk hayatına alâkadar eylemek için tatbikat mektebine lâ-akall iki defa devamı ve haftada bir gece Darülmuallimîn talebesiyle teması şart koymuştur.

11. Darülmuallimîn mezunları, bir kere mektepten çıkınca ekseriyetle tevsi'i ma'lûmâta lüzum veya imkân görmediği ve bu hâl terbiye için mühlike teşkil ettiği cihetle Satı Bey bu mahzurun ref'i usûlü[nü] bulmuştur: Darülmuallimîn Konferansı. Her mezun kongrede bir senelik mesaisini arz ve teşhire ve diğerlerininkini görüp ibret almaya mecbur olacak, yeni numune dersleri ile münakaşalı konferanslar dinleyecek idi.

12. Satı Bey zamanına kadar bu Müslüman memleketinde! Nedense asâr ve âbidât-ı İslâmiye talebeye ziyaret tetkik ettirilmezdi. Talebe İstanbul'un ne müessesâtını, ne topoğrafyasını, ne tarihi binalarını öğrenmeden ve kalbgâh-ı İslâm'ı sevmeden neşet ederdi. Camiler, müzeler, fabrikalar ziyareti ve kırlarda fennî gezintiler âdeti müşarünileyhten kalmıştır.

13. Satı Bey adam seçmek ve ehemmiyetlileri takdir etmek, meziyetine sahibdir ve bu sayede yanına pek güzide arkadaşlar toplamış ve onları başka yerlerde münferid mesa'i içinde çürümekten kurtarmıştır.

14. Darülmuallimîn kütüphanesi, müzesi, *Tedrisât Mecmuası* onun âsârındandır efendiler. İstikbâlde heykeli dikilecek olan bu büyük üstadın icraât ve teşkilât-ı terbiyesi karşısında derin bir his, takdir ve minnet duymamak kabil değildir. On sene evvel Darülmuallimîn'de Tabi'iyyât muallimi muavinliği ve sonra 3 sene müdürlük ifa eden bu ateşîn zekâyı günler değil, aylar değil, asırlar dahi tebcil edecektir. Türklerin en büyük maârif rehberlerinden Ahmed Midhat ve İsmail Gasprinski'nin "muhit bir baş, çelik bir irade" buldukları Satı Bey, kimsenin yapamadığı inkılâbı başarmış pek muktedir arkadaşlarıyla beraber "çocuk" terbiyesine hâkim ve muallimler ordusuna kumandan olmuştur. Maârif-i milliyemizin temel taşını koyarken Satı Bey'e refâkat eden merhum Ali Nusret ve mektebimizde fedakârâne çalışmış olan Fuad, Ahmed Cevad, Feridun Beyleri de yâd etmeyi vazife bilir ve rahmet-i hakka intikal eden eski yeni muallimlerin ruhlarına Fatihalar ithaf ile beni dinlemek lütfunda bulunan müdür ve muallim beylere teşekkürler ederim.



Hacmin müsaâdesizliğine binaen tayy edilenler: 1) 1286/1869 senesine ait Darülmuallimîn Nizamnâmesi 2) Fatih'ten sonra bin tarihine kadar yetişen meşâhir-i müderrisîn ile 1200-1263/1785-1846 seneleri esâtizesi me'hazlarının başlıcaları: **a)** Taşköprülü oğlunun *Şakâik-i Numâniye*si, **b)** Kâtip Çelebi'nin muhtelif eserleri **c)** *Takvim-i Vekâyi*'nin eski nüshaları **d)** 1263/1846'dan 1316/1900'e kadar 53 cilt *Salname*, **e)** Selim Sabit merhumdan mesmuâtım.

# KAYNAKÇA*


Abdülaziz Bey. **Osmanlı Âdet, Merasim ve Tabirleri, Âdât ve Merasi-i Kadime, Tabirât ve Muamelât-ı Kavmiye-i Osmaniye** (Yay., Haz.: Kâzım Arısan ve Duygu Arısan Güney) İstanbul: TVY Yay., 2002.

Adıvar, Adnan. **Osmanlı Türklerinde İlim**, 4. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1982.

Afyoncu, Erhan. "İbrahim Müteferrika", **DİA**, C. 21, 2000.

Ahmed Cevdet. **Tarih-i Cevdet**, Tertîb-i Cedîd, C. 12, 1308.

Ahmed Shahab ve Nenad Filipović, "The Sultan's Syllabus: A Curriculum for the Ottoman Imperial Medreses Prescribed in a Fermān of Qanunî Süleyman, Dated 973 (1565)", **Studia Islamica**, No: 98/99, 2004.

Akgündüz, Hasan. **Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi, Amaç-Yapı-İşleyiş**, İstanbul: Ulusal Yay., 1997.

Akpınar, Alişan. **Osmanlı Devleti'nde Aşiret Mektebi**, İstanbul: Göçebe Yay., 1997.


---

* Kaynakçada, sadece Giriş kısmında kullanılan referanslara yer verilmiştir. Tercüme edilen ve çevrim yazısı yapılan makalelerde kullanılan kaynaklar kaynakçaya alınmamıştır.

Akpınar, Alişan, Eugene L. Rogan. **Aşiret, Mektep, Devlet, Osmanlı Devleti'nde Aşiret Mektebi**, İstanbul: Aram Yay., 2001.

Aksoy, Özgönül. **Osmanlı Devri İstanbul Sıbyân Mektebleri Üzerine Bir İnceleme**, İstanbul: İTÜ Mimarlık Fak. Yay., 1968.

Akyıldız, Ali. **Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilâtında Reform**, İstanbul: Eren Yay., 1993.

—. **Osmanlı Bürokrasisi ve Modernleşme**, İst.: İletişim Yay., 2006.

—. "Tanzimat Döneminde Kurulan Merkezî Eğitim Kurumları"(1836-1856), **Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan, Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları ve Kültür Yazıları**, Ankara: PegemA Yay., 2011.

Akyüz, Kenan. **Encümen-i Dâniş**, Ankara: A.Ü. E.B.F. Yay., 1975.

Akyüz, Yahya. Darülmuallimîn'in İlk Nizamnâmesi (1851) Önemi ve Ahmed Cevdet Paşa", **Milli Eğitim**, S. 95, 1990.

—. **Türk Eğitim Tarihi, M. Ö. 1000-M. S. 2012**, 23. Bsm., Ankara: PegemA Yay, 2012.

Alan, Gülbadi. **Amerikan Board'ın Merzifon'daki Faaliyetleri ve Anadolu Koleji**, Ankara: TTK Yay., 2008.

Alkan, Mehmet Ö. **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri**, Ankara: DİE Yay., 2000.

—. "İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim", **Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si**, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay., 2004.

—. "Osmanlı İmparatorluğunda Modernleşme ve Eğitim", **Türkiye Literatür Araştırmaları Dergisi**, C. 6, S. 12, 2008.

Antel, Sadrettin Celal. "Tanzimat Maârifi", **Tanzimat I**, İstanbul: MEB Yay., 1999.

Arslan, Ali. **Darülfünûn'dan Üniversiteye**, İst.: Kitabevi Yay., 1995.

Ateş, Sanem Yamak. **Asker Evlatlar Yetiştirmek, II. Meşrutiyet Dönemi'nde Beden Terbiyesi, Askerî Talim ve Paramiliter Gençlik Örgütleri**, İstanbul: İletişim Yay., 2012.

Aynî, Mehmet Ali. **Darülfünûn Tarihi**, İstanbul: Pınar Yay., 1995.

Aytaç, Kemal. **Çağdaş Eğitim Akımları, (Yabancı Ülkelerde)**, Ankara: Mevsimsiz Yay., 2006.

—. **Avrupa Eğitim Tarihi**, Ankara: Doğu Batı Yay., 2009.



Balcı, Sezai. **Osmanlı Devleti'nde Tercümanlık ve Bâb-ı Âli Tercüme Odası**, Yayımlanmamış Dr. Tezi, Ankara: 2006.

Baltacı, Cahit. **XV.-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri: Teşkilât, Tarih**, 2. C, İstanbul: İFAV Yay., 2005.

Bardak, Musa. **II. Meşrutiyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim (1908-1918)**, Elazığ: Yayımlanmamış YLT, 2010.

Baskın, Bahar. **2. Meşrutiyet'te Eğitim, Kadın ve İnas Darülfünûnu (İlk Kadın Üniversitesi)**, İstanbul: Yayımlanmamış YLT, 2007.

Batır, Betül, **II. Meşrutiyet'ten Tevhid-i Tedrisâta Türkiye'de İlköğretim, (1908-1924)**, İ. Ü. SBE, Dr. Tezi, 2007.

Baykal, İsmail H. **Enderun Mektebi Tarihi**, İstanbul: Halk Basımevi, 1953.

Beydilli, Kemal. **Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishâne, Mühendishane Matbaası ve Kütüphanesi (1776-1826)**, İstanbul: Eren Yay., 1995.

—. "Mühendishâne-i Bahri-i Hümâyûn", C. 31, **DİA**, 2006.

Bozkurt, Gülnihal. **Batı Hukukunun Türkiye'de Benimsenmesi**, Ankara, TTK Yay., 1996.

Cevdet Paşa. **Tezâkir, 13-20**, (Yay., Haz.: Cavid Baysun), Ankara: TTK Yay., 1991.

Chambers, Richard L. "The Education of a Nineteenth-Century Ottoman Âlim, Ahmed Cevdet Pasa", **Int. Journal of Middle East Studies**, V. 4, No. 4, 1973.

Davison, Roderic H. **Reform in the Ottoman Empire 1856-1876**. 2. Basım, New York: Gordian Press, 1973.

Demirel, Fatih. **Mekteb-i İdâdi**, Atatürk Üniv., SBE, Yayımlanmamış Dr. Tezi, Erzurum 2010.

Demirel, Fatmagül. **Abdülhamid Döneminde Sansür**, Ankara: Bağlam Yay., 2007.

Demirel, Muammer. "Türk Eğitim Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri", **Türkler, XV**, 2002.

Deringil, Selim. **İktidarın Sembolleri ve İdeoloji, II. Abdülhamid Dönemi (1876-1908)**, (Çev.: Gül Çağalı Güven), İst.: YKY Yay., 2002.

—. **Simgeden Millete, II. Abdülhamid'den Mustafa Kemal'e Devlet ve Millet**, İstanbul: İletişim Yay., 2007.

**Divan ü Lügâti't-Türk**. (Haz.: Besim Atalay), Ankara: Atatürk Araştırma Kurumu Yay., 1998.

Doğan, Atilla. **Osmanlı Aydınları ve Sosyal Darwinizm**, İstanbul: İst. Bilgi Üniv. Yay., 2006.

Doğan, Nuri. **İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)**, İstanbul: Bağlam Yay., 1994.

Doğan, İsmail. **Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri, Kurumlar, Kişiler, Söylemler**, Ankara: Anı Yay., 2010.

Dölen, Emre. **Türkiye'de Üniversite Tarihi**, İstanbul: İst. Bilgi Üniv. Yay., 5 Cilt, 2010.

Ebuzziyâ Tevfik. "Mektepsizlikten Görülen Bela ve Mekteplerin Islahı", **İbret**, No: 15, 27 Rebiülâhir 1289.

Emrullah Efendi. "Terbiye ve Esasları", **Sırat-ı Müstakim**, C. 1, S. 16, 27 Teşrin-i Sani 1324.

Erdoğdu, Abdullah Teyfur. **Maârif-i Umûmiye Nezâreti Teşkilâtı, İdâri Teşkilât Açısından**, İstanbul: İ.Ü. SBE, Yayımlanmamış YLT, C. 1, 1995.

Ergin, Osman. **Türk Maârif Tarihi**, 2. Baskı, Cilt I-II, İstanbul: Eser Mat. 1977.

Ergün, Mustafa. **Atatürk Devri Türk Eğitimi**, Ankara: Ocak Yay., 1997.

—. **II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)**, Ankara: Ocak Yay.,1996.

Farabi, **El-Medinetü'l Fazıla**, (Çev.: Ahmet Arslan), Ankara: Kültür Bak. Yay., 1990.

Faroqhi, Suraiya. "Social Mobility among the Ottoman 'Ulema' in the Late Sixteenth Century", International **Journal of Middle East Studies**, V. 4, No: 2, 1973.

Findley, Carter Vaughn. **Kalemiyeden Mülkiyeye Osmanlı Memurlarının Toplumsal Tarihi**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay., 1996.

Fleischer, Cornell H. **Bureaucrat and Intellectual in the Ottoman Empire: The Historian Mustafa Âli (1541-1600)**, Princeton: Princeton University Press, 1986.



Fortna, Benjamin C. "Islamic Morality in Late Ottoman 'Secular' Schools", **Int. Journal of Middle East Studies**, V. 32, No. 3, 2000.

—. "Education and Autobiography at the End of the Ottoman Empire", **Die Welt des Islams**, New Series, V. 41, Issue 1, 2001.

—. **Mekteb-i Hümâyûn, Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim**, İstanbul: İletişim Yay., 2005.

Gencer, Bedri. **İslâm'da Modernleşme, (1839-1939)**, 2. Basım, Ankara: Doğu Batı Yay., 2012.

Georgeon, François. **Sultan Abdülhamid**, (Çev.: Ali Berktay), İstanbul: Homer kitabevi, 2006.

Gözübüyük, Şeref ve Suna Kili, **Türk Anayasa Metinleri**, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 2000.

Gündoğdu, Fahriye. "II. Abdülhamid Dönemi Türk Basın Teknolojisi ve Modern Basımcılığına Giriş", **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi** (Özel Sayı), S. 1, 1983.

Gündüz, Mustafa. **II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları, İçtihad, Sebilü'r-Reşad ve Türk Yurdu'nda Toplumsal Tezler**, Ankara: Lotus Yay., 2007.

—. **Osmanlı Mirası, Cumhuriyet'in İnşası, Modernleşme, Eğitim, Kültür ve Aydınlar**, Ankara: Lotus Yay., 2010.

—. "Yeni Osmanlıların Türk Eğitim Tarihine Eğitim Görüşleri Yönüyle Katkı ve Etkileri, (1860-1875)", **Düşünen Siyaset**, S. 26, 2010.

—. **Eğitimci Yönüyle Ahmed Cevdet Paşa**, Ankara: Doğu Batı Yay., 2012.

Hanioğlu, M. Şükrü. **The Young Turks in Opposition**, New York and Oxford: Oxford Univ. Press, 1995.

Hızlı, Mefail. **Mahkeme Sicillerine Göre, Osmanlı Klasik Döneminde Sıbyan Mektepleri**, Bursa: Uludağ Üniv. Basımevi, 1999.

**History of Educaiton Today**, Unesco: United Kingdom, 1985.

İhsanoğlu, Ekmeleddin. **Osmanlı İlmî ve Meslekî Cemiyetleri**, İstanbul: İ.Ü. Ed. Fak., Yay., 1987.

—. "Osmanlı Medrese Tarihçiliğinin İlk Safhası", **Belleten** LXIV, 240, Ağustos 2000.

—. **Mısırda Türkler ve Kültürel Mirasları**, İst.: IRCICA Yay., 2005.

—. **Darülfünûn, Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı**, 2 C., İstanbul: IRCICA Yay, 2010.

İnalcık, Halil. **Osmanlı İmparatorluğu, Klasik Çağ, 1300-1600.** (Çev.: Ruşen Sezer), İstanbul: YKY, 12. Basım, 2009.

Kaçar, Mustafa. "Osmanlı İmparatorluğu'nda Askerî Teknik Eğitim-de Modernleşme Çalışmaları ve Mühendishânelerin Kuruluşu", **Osmanlı Bilimi Araştırmaları II**, İstanbul, 1998.

—. **Osmanlı Devleti'nde Bilim ve Eğitim Anlayışındaki Değişmeler ve Mühendishanenin Kuruluşu**, İ.Ü. SBE, Yayımlanmamış Dr. Tezi, 1996.

Kaplan, Yusuf. "Osmanlı'da Matbaa: Bir Medeniyet Krizi Sorunu", (Ed.: Güler Eren), **Osmanlı**, C. 7., 1999.

Kara, İsmail, Ali Birinci, **Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri**, İstanbul: Dergah Yay., 2005.

Kara, İsmail. **İlim Bilmez Tarih Hatırlamaz, Şerh ve Haşiye Meselesine Dair Birkaç Not**, İstanbul: Dergâh Yay., 2011.

Kara, Mustafa. "Tekke Eğitimi Literatürü", **TALİD**, S. 12, 2008.

—. **Metinlerle Günümüz Tasavvuf Hareketleri**, İstanbul: Dergâh Yay., 2002.

Karal, Enver Ziya. **Osmanlı Tarihi**, Ankara: TTK Yay., 5. Bsm., 2000.

Karpat, Kemal H. (Der.), **Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si**, (Çev.: Sönmez Taner), İstanbul: İst. Bilgi Üniv.Yay., 2. Baskı, 2005b.

—. **İslâm'ın Siyasallaşması, Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Devlet, Kimlik, İnanç ve Cemaatin Yeniden Yapılandırılması**, (Çev.: Şiar Yalçın), İstanbul: İst. Bilgi Üniv.Yay., 2. Baskı, 2005a.

**Kâtip Çelebi, Hayatı ve Eserleri Hakkında İncelemeler**, Ankara: TTK Yay., 1991.

Kayaoğlu, Tacettin. **Türkiye'de Tercüme Müesseseleri**, İstanbul: Kitabevi Yay., 1998.

Kaygı, Abdullah. **Türk Düşüncesinde Çağdaşlaşma**, Ankara: Gündoğan Yay., 1992.

Kocabaşoğlu, Uygur. **Anadolu'daki Amerika**, Ankara: İmge Yay., 2000.



Koçer, Hasan Ali. **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**, İstanbul: MEB, 1970.

Kodaman, Bayram. **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**, Ankara: TTK Yay., 1991.

Koloğlu, Orhan. **Abdülhamid Gerçeği**, İstanbul: Pozitif Yay., 2007.

Kramer, Noah Samuel. **Tarih Sümer'de Başlar**, (Çev.: Muazzez İlmiye Çığ), Ankara: TTK Yay., 1998.

Kurnaz, Şefika. **Cumhuriyet Öncesi Türk Kadını**, Ankara: MEB Yay., 1998.

Kushner, David. **The Rise of Turkish Nationalism**, London: Frank Cass, 1977.

**Kutadgu Bilig**, (Çev.: Reşit Rahmeti Arat), Ankara: TTK Yay., 1998.

Kütükoğlu, Bekir. "Âli Mustafa Efendi", **DİA**, C. 2, 1989.

Kütükoğlu, Mübahat S. **XX. Asra Erişen İstanbul Medreseleri**, Ankara: TTK Yay., 2000.

Lewis, Bernard. **Modern Türkiye'nin Doğuşu**, (Çev.: Metin Kıratlı), Ankara: TTK Yay., 2000.

Lütfi Efendi. "Tanzimat'tan Sonra Türkiye'de Maârif Teşkilâtı", **Türk Tarih Encümeni Mecmuası**, S. 17/94, 1926.

Mahmut Cevat İbnü'-Şeyh Nâfi, **Maârif-i Umûmiye Nezâreti Târihçe-i Teşkilât ve İcrââtı -XIX. Asır Osmanlı Maârif Tarihi-**, (Haz. Tacettin Kayaoğlu), Ankara: Yeni Türkiye Yay., 2001.

Makdisi, George. **İslâm'ın Klasik Çağında Din Hukuk Eğitim**, (Çev.: Ali Hakan Çavuşoğlu, Tuncay Başoğlu), İstanbul: Klasik Yay., 2007.

—. **Ortaçağ'da Yüksek Öğretim, İslâm Dünyası ve Hıristiyan Batı**, (Çev.: Ali Hakan Çavuşoğlu, Tuncay Başoğlu), İstanbul: Klasik Yay., 2012.

Mardin, Şerif. **Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu**, (Çev.: M. Türköne, F. Unan, İ. Erdoğan), İstanbul: İletişim Yay., 1998.

—. "Yeni Osmanlı Düşüncesi", **Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi**, C. 1, İst.: İletişim Yay., 2002.

Mehmed İzzet, Mehmed Esad, Osman Nuri ve Ali Kâmi. **Darüşşafaka**, İstanbul: Evkâf-ı İslâmiye Mat. 1927.

"Mehmet İpşirli İle Medreseler ve Ulema Üzerine", **Türkiye Literatür Araştırmaları Dergisi (TALİD)**, C. 6., S. 12, 2008.

Mehmed Şemseddin. "Talim Terbiye Meselesi,", **Sebilü'r-Reşad**, C. 8, S. 20. 1328.

Muallim Cevdet. "Darülmuallimîn'in Yetmişinci Sene-i Devriyesi Münasebetiyle Verilen Konferans", **Terdisat Mecmuası**, No: 6/32, 10 Rebiülâhir 1334.

Mustafa Bilge. **İlk Osmanlı Medreseleri**, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1984.

**Mustafa Satı Bey ve Eğitim Bilimi, Fenn-i Terbiye, Türkiye'de İlk Modern Eğitim Bilimi Kitabı**, (Yay. Haz.: Mustafa Gündüz), Ankara: Otorite Yay., 2012.

Müftüoğlu, Ahmed Hikmet. "On Birinci Asr-ı Hicri'de Türk Menâbi-i İrfanı", **Mihrâb**, S. 19-20, 1340.

Münif Paşa. "Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan", **Mecmua-i Fünûn**, No: 5, Cemaziyelahir, 1279.

Naima. **Tarih-i Naima, IV Cilt**, (Yay. Haz: Mehmet İpşirli), Ankara: TTK Yay., 2007.

Nafi Atuf (Kansu). **Türkiye Maârif Tarihi Hakkında Bir Deneme**, (İstanbul): Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, 1930.

Namık Kemal. "Maârife Dair Bir Makale", **Hadîka**, No: 2, 11 Teşrin-i Sâni 1288.

—. "Maârif", **İbret**, No: 16, 28 Rebiülâhir 1289.

Nuhoğlu, Hidayet. "Mütereffika Matbaatı ve Bazı Mülahazalar", (Ed.: Güler Eren), **Osmanlı**, C. 7., 1999.

Nurdoğan, Arzu Meryem. **Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim (1869-1922)**, Basılmamış, Dr. T., Marmara Üniv. SBE, İstanbul: 2005.

Oktay, Ayşe Sıdıka. **Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî**, İstanbul: İz Yay., 2005.

Ortaylı, İlber. "Maârifin 150 Yıllık Serencamı", **Yeni Türkiye, Eğitim Özel Sayısı**, Ankara: S. 6, 1996.

—. **İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı**, İstanbul: İletişim Yay., 14. Bsm., 2003.



Oruç, Şahin. "Osmanlı'nın Son Döneminde Eğitim Uygulamalarında Yer Alan Buluş Yöntemi ve Bu Yöntemle Yapılmış Bir Ders Örneği, **Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 2, 2007.

Öz, Mehmet. **Osmanlı'da "Çözülme" ve Gelenekçi Yorumcuları**, İstanbul: Dergâh Yay., 2005.

Öztürk, Faruk. "Türk Eğitim Tarihinde Eğitim ve Askerlik İlişkisi", **Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan, Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları ve Kültür Yazıları**, Ankara: PegemA Yay., 2011.

Said Halim Paşa, **Buhranlarımız ve Son Eserleri**, İstanbul: İz Yay., 1998.

Sakaoğlu, Necdet. **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniv. Yay., 2003.

Salih Zeki Bey, Yusuf Akçura, Muallim A. Cevdet, **Skolastik Eğitim ve Türkiye'de Skolastik Tarz**, (Derleyen ve Çeviren: Hasan Ünder), Ankara: Epos Yay., 2002.

Sarıkaya, Yaşar. **Medreseler ve Modernleşme**, İstanbul: İz Yay., 1997.

Satı, (Satı El-Husri), **Fenn-i Terbiye**, C. 1., İstanbul: Kitabhâne-i Askerî, 1909.

—. "Tahsil-i İbtidâî Hakkında- Maârif Nezâretinin Yeni İçtihâdı", **İçtihad**, No: 67, 3 Mayıs 1329.

—. "Tuba Ağacı Nazariyesi", **Muallim Mecmuası**, S. 12, 1 Temmuz 1333.

Sayılı, Aydın. "Ortaçağ İslâm Dünyasında İlmî Çalışma Temposundaki Ağırlaşmanın Bâzı Sebepleri (Avrupa ile Mukayese), **Araştırma, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, C. 1, Ankara: 1963.

Somel, Selçuk Akşin. **Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi, (1839-1908), İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin**, İstanbul: İletişim Yay., 2010.

—. "Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler", **Tanzimat, Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu**, (Yay. Haz.: Halil İnalcık ve Mehmet Seyitdanlıoğlu), Ankara: İş Bankası Yay., 2011.

Stone, Frank A. "The Evolution of Contemporary Turkish Educational Thought", **History of Education Quarterly**, V. 13, No. 2, 1973.

Sultan Abdülhamid, **Siyasî Hatıratım**, (Ali Vehbi Bey), İstanbul: Dergâh Yay., 1999.

Sungu, İhsan. "Galatasaray Lisesinin Kuruluşu", **Belleten**, S. 7, 1943.

Şâir Nabi. **Hayriye**, (Metin, Sad. ve Açıklama: İskender Pala), İstanbul: Bedir Yay., 1989.

Şamil. Mutlu. **Osmanlı Devleti'nde Misyoner Okulları**, İstanbul: Gökkubbe Yay., 2005.

Şeker, Mehmet. **Ali B. Hüseyin el-Amâsi ve Tariku'l-Edeb**, Ankara: TDV Yay., 2002.

Şirin, İbrahim. "Münif Paşa'nın Tahran'dan Gönderdiği Devlet İşleriyle İlgili Lâyihası ve Düşündürdükleri", **Turkish Studies**, V. 3/4, Yaz 2008.

Şişman, Adnan. **Galatasaray Mekteb-i Sultanisi'nin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları (1868-1871)**, İstanbul: Edebiyat Fakültesi, 1989.

—. **Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen İlk Osmanlı Öğrencileri**, Ankara: TTK Yay., 2004.

Turan, Namık Sinan. "Osmanlı Toplumunda Modernleşme ve Eğitimin İdeolojik Dönüşümüne Dair Gözlemler", **Folklor Edebiyat**, C. 14, S. 55, 2008.

Tüccarzâde İbrahim Hilmi. **Maârifimiz ve Servet-i İlmiyemiz**, İstanbul: Kütüphane-i Askerî, 1329.

**Uluslararası İbn Sina Sempozyumu**, Ankara: TTK Yay., 2. Bsm, 2009.

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı. **Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilâtı**, Ankara: TTK Yay., 1984.

Unat, Faik Reşit. **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, Ankara: MEB Yay., 1964.

Üstel, Füsun. "II. Meşrutiyet ve Vatandaşın 'İcadı'", **MTSD**, C. 1., İstanbul: İletişim Yay., 2002.

Yeşil, Fatih. **Aydınlanma Çağında Bir Osmanlı Kâtibi: Ebubekir Râtıp Efendi (1750-1799)**, TVY Yay., 2011.



**Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi'nin Fransa Sefaretnâmesi**. (Yay. Haz.: Beynun Akyavaş), Ankara: Türk Kült. Arşt. Ens. Yay, 1993.

Yurdakul, İlhami. **Osmanlı Merkez İlmiye Teşkilâtında Reform (1826-1876)**, İstanbul: İletişim Yay., 2008.

Zengin, Zeki Salih. **II. Meşrutiyet'te Medreseler ve Din Eğitimi**, Ankara: Akçağ Yay., 2002.

[Ziyâ Paşa]. "Hüdâ Kadirdir Eyler Seng-i Harâdan Güher Peydâ", **Hürriyet**, No: 54, 25 R 1285.

—. "Türkistan'nın Esbâb-ı Tedennîsi; Devlet-i Âliyeye Ba'sü Tenzil Olan Maârifin Esbâb-ı Tedennisi", **Hürriyet**, S. 1-3, 2 Z 1277.

# Dizin

## A


Abdulğanî Bolulu Emîr Şâh, 175
Abdullah Cevdet, 101, 115
Abdurrahman Seryâ Bey, 528
Abdülaziz Ömer Efendi, 202
Abdülhamid, I., 63, 198
Abdülhamid, II., 30, 35, 41, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 104, 106, 108, 116, 117, 254, 267, 273, 278, 281, 282, 288, 289, 293, 294, 297, 300, 301, 310
Abdülmecid, 202, 203, 214, 347
Abdürrezzak El-Kâşânî, 155
Adliye Nezâreti, 462
*Ahilik*, 43
*Ahlâk Risalesi*, 310
Ahmed Cevdet Paşa, 28, 68, 77, 187, 188, 193, 201, 224
Ahmed Mithat Efendi, 75
Ahmed Refik, 53
Ahmed Taşköprîzâde, 165
Ahmed Vefik Efendi, 379, 515
Aişe Makbule, 107
Âişe Meliha, 107
Akçura, Yusuf, 51, 101, 543
Akgündüz, Hasan, 47, 48, 122, 126, 146
Akyüz, Yahya, 22, 43, 49, 66, 67, 68, 110, 112
Ali İrfan, 293, 301, 305, 306
Ali Kuşçu, 354, 504
Ali Suavi, 75, 318
Ali Ulvi Bey, 530
Alman Goltz Paşa, 78
Antik Yunan, 23
Âşık Paşa, 44
*Aşîret Mektebi*, 85

At Meydanı, 369
*atabeglig*, 43
*Âtâî*, 28
Atatürk, Mustafa Kemal, 43, 74, 227, 236, 256, 315
*Avamil*, 260, 405
Ayasofya Camii, 342, 364, 408
Aydemir, Şevket Süreya, 234, 236, 237, 240, 254, 256, 261, 262

B

Bâb-ı Âli, 45, 52, 65, 129, 301, 379, 501, 528
Bâb-ı Hümâyun, 364
Balasagunlu Yusuf, 43
Baltacı, Cahit, 47, 122, 123, 126, 128, 132, 133, 135
Basri Hasan Çelebi, 175
Baykurt, Fakir, 336, 337
Bedir Gazası, 462
Behice Ziyâ, 106
Bektaşî, 255, 346
Berkes, Niyazi, 230, 265, 273, 276, 277, 282, 297, 322, 323
Beyzâvî, 139, 140, 152, 162, 191, 356, 360, 406
*Bidayât el-Mubtadi*, 145
Bilge, Mustafa, 47, 122, 126, 128, 132, 140, 149, 162
Binbaşıoğlu, Cavit, 22, 394
Birgivî Şakir Efendi, 204, 205
Biruni, 42
*Bizans Tarihi*, 513
Bowen, Harold, 123, 127, 170, 171, 184, 185, 190, 193, 194, 196, 208, 211, 226
Buhârî, 141, 142, 144, 147, 148, 149, 156, 158, 159, 160, 357
*Burhân-ı Gelenbevî*, 209
Büyük Millet Meclisi, 187, 323, 328

C

Cambridge, 124, 137, 140, 159, 188, 232, 274, 276, 300, 332
*Câmi el-Usûl li-Ahâdis el-Usûl*, 143
Cebir, 510, 519, 520, 522, 527
Celal Nuri, 101, 115
Celaleddîn es-Suyûtî, 154
Cenab Şehabettin, 529
*Ceride-i Askeriye*, 528
Chambers, Richard, 27
Comenius, 59
Condercet, 59
Condillac, 59
Condorcet, 474

Ç

Çandarlı Halil, 353
Çelebi Mehmet, 367
Çiçeron, 473

D

*danişmend*, 194, 195
*Darülbedayi*, 104
*Darülfünûn*, 37, 67, 70, 72, 88, 90, 104, 105, 107, 111, 214, 324, 380, 384, 388, 424, 457, 462, 514, 515, 516, 517, 518, 521, 528
*Darülmuallimât-ı Âliye*, 107



Darülmuallimîn, 39, 46, 67, 68, 71, 102, 110, 111, 203, 389, 424, 463, 492, 497, 499, 502, 503, 507, 508, 511, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 530, 531, 532, 533
Deringil, Selim, 83, 95, 265, 267, 268, 275, 279, 282, 291
Derviş Paşa, 78, 380, 515, 516
Devlet-i Âliye, 35, 69, 403, 406, 410, 413
*Divan ü Lügati't-Türk*, 43
Durkheim, Émile, 116, 321
Duruy, Victor, 73, 273
Dünya Savaşı, I., 99, 104, 105, 109, 113, 324

E

Ebu Davud, 144, 156
Ebussuud Efendi, 133, 134, 155, 296
Ebuzziya Tevfik, 32, 35
Edebiyat-ı Arabîye, 352, 359, 504
Edib Halid, 270
Edip Ahmed, 43
Eğitim Sendikası, 336
*Ehâdis-i Nebeviye*, 404
Eickelman, Dale, 251, 258
Einstein, Albert, 473
el-Begavî, 142
*El-Cevâib*, 406
*El-Durr el-Mantûr*, 154
el-Marghînânî, 144, 145
El-Pezdevî, 158
Emerson, Ralph Waldo, 230
Emine Semiye, 106
Emrullah Efendi, 32, 37, 102, 105, 114, 320, 324, 333, 433, 441, 446, 450, 455, 456, 524
*Encümen-i Muallimîn*, 110
Enderun, 33, 34, 45, 52, 53, 296, 345, 363, 364, 366, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374
Endülüs, 403, 423
Ergin, Osman Nuri, 22, 25, 78, 193, 266
Eski Mısır, 285
Esliha Müzesi, 364
Ethem Nejad, 112

F

Farabi, 42, 43, 538
Faroqhi, Suraiya, 18, 28, 122, 164
Fatıma Zehra, 107
Fatih Sultan Mehmet, 121, 127, 132
Fatma Âliye Hanım, 106, 199, 207, 208, 217, 222
Fatma Latife, 107
Fazıl Ahmed Paşa, 344, 366
Fehim Efendi, 215, 221
*Felsefe*, 44, 334, 509
Fénelon, 59
*Fenn-i Terbiye*, 38, 464, 469, 476, 523
Feridun Bey, 184, 530, 533
*Fetvahâne*, 208
*Fıkıh*, 130, 352, 357, 359, 404, 517
Fichte, Johann Gottlieb, 59, 473

Fortna, Benjamin C., 27, 29, 30, 32, 79, 93, 228, 238, 264, 278, 286, 292, 305
Furet, François, 274

## G

Galata Sarayı, 365, 366, 368, 369, 371
Gazali, 44, 169, 474, 522
Gazi Ahmed Muhtar Paşa, 78
Gazi Eğitim Enstitüsü, 325
Gazi Osman Paşa, 78, 94
*Gazneliler*, 42, 43
Gelibolulu Mustafa Âli, 56, 58
George Makdisi, 44, 49
Gıyaseddin Cemşîd, 504
Gibb, H. A. R., 123, 127, 170, 171, 184, 185, 190, 193, 194, 196, 208, 211, 213, 219
Gökalp, Ziya, 37, 90, 105, 116, 118, 315, 316, 321, 322, 323
Gönen Köy Enstitüsü, 336
Gül Baba, 365
*Gülhane Hatt-ı Hümâyunu*, 66
*Gülistan*, 54, 258, 259, 260
Günaltay, M. Şemseddin, 38, 116, 486, 491

## H

Hacı Ali Efendi, 189, 191, 192
Hacı Bayram Veli, 55
Hacı Bektaş-ı Veli, 44
Hacı Eşref Efendi, 189
Hafız Mehmed Efendi, 189
Hafız Ömer Efendi, 189
Halebî, 369, 406
Halide Edib, 107
Hanefi-Eş'arî, 138
Hanefi-Maturidi, 140
Hasan Çelebi el-Fenârî, 158, 160
Hazine-i Hümâyûn, 371
Hazret-i Mûsâ, 444
Hekim Hamid Efendi, 203, 211
Helvétius, 59
Hıristiyanlık, 277, 286, 498
Hırka-i Saâdet, 371, 372
Hızır Bey, 506
*Hidâya*, 144, 145, 146, 159
*Hidâye*, 144, 159, 162, 355, 356, 357, 360
Hobsbawm, Erich, 229
Hoca Tahsin Efendi, 75
*Hukuk Mektebi*, 74, 530
*Hürriyet Bayramı*, 99
Hüsameddin Efendi, 216
Hz. Ebubekir, 308
Hz. Muhammed, 292, 297, 300

## I

*International Journal of Middle East Studies*, 28, 29, 30, 136, 164, 187, 264, 272, 276
*Islahat Fermanı*, 61, 68, 69, 73
Itzkowitz, 171, 185, 222

## İ

İbn Hacer'ül Askalânî, 156
İbn-i Sina, 43, 406
İbrahim Müteferrika, 56, 57, 62
İbrahim Paşa, 202, 365, 369, 371, 380
*İçtihad*, 38, 100, 101, 107, 480



İhsanoğlu, E., 48, 54, 65, 70, 74, 88, 123, 127, 131, 132, 133, 161
*İkmâl*, 360
*İlm-i ahlâk*, 476, 529
*İlm-i hayat*, 476
*İlm-i ruh*, 476, 477
*İlm-i Sarf*, 405
İlmihal, 369
İmam Hatip Okulları, 316, 323, 334
İnalcık, Halil, 53, 59, 61, 122, 124, 135, 276
*İncil-i Şerif*, 458, 459
*İntibah*, 319
*İsagoci*, 254, 406
İslâm, 14, 28, 30, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 65, 70, 74, 79, 83, 86, 90, 93, 100, 107, 122, 124, 126, 137, 138, 141, 149, 154, 158, 159, 161, 172, 190, 191, 195, 208, 212, 216, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 238, 256, 258, 267, 268, 271, 272, 275, 277, 279, 281, 283, 286, 291, 294-300, 302, 306, 310, 314, 317, 318, 321, 323, 332, 334, 335, 337, 344, 347, 427, 446, 461, 462, 496, 498, 503, 532
İslâm Enstitüleri, 334
İslâm Hukuku, 208
İslâmcılar, 317
İslâmi, 27, 28, 31, 37, 49, 55, 71, 73, 83, 86, 93, 124, 126, 128, 138, 141, 146, 150, 161, 164, 170, 187, 188, 189, 192, 193, 202, 210, 211, 212, 220, 225, 227, 247, 251, 256, 261, 266, 267, 268, 269, 272, 275, 278, 279, 281, 282, 284, 285, 286, 291, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 307, 310, 311, 317, 318, 462
İsmail Gasprinski, 532
İsmail Mahir Efendi, 102, 112, 115
İsmayıl Hakkı, 31, 102, 105, 115, 116, 323, 324, 325
İstanbul Üniversitesi, 130, 135, 293, 300, 324, 325, 332, 334
*İstiâre*, 406
*İttihat ve Terakki Cemiyeti*, 94, 98, 100, 110, 241, 255
İzgi, Cevat, 48, 128
*İzhar*, 405

## K

*Kadı Beyzâvî Tefsiri*, 191
*Kadımîr*, 211, 213
Kafadar, Cemal, 41, 122
*Kafiye*, 406, 506
Kanad, Halil Fikret, 23
Kant, Immanuel, 59, 473
*Kanun-ı Esasî*, 98
Kanunî Sultan Süleyman, 17, 121, 132, 133, 136, 155, 161, 162, 193, 195
Kaptan-ı Derya, 364, 372
Kara Halil Efendi, 208, 503
*Karahanlılar*, 42
Kaşgarlı Mahmud, 43
Kâtip Çelebi, 33, 50, 55, 58, 129, 130, 132, 140, 142,

143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 344, 512, 513, 533
Katoliklik, 373, 458, 459
*Kavâid-i Osmaniye*, 518, 519
*Kavâid-i Türkiyye*, 518
*kazaskerlik*, 168, 226, 344
Kâzım Nami Duru, 102, 116
Keddie, Nikki R., 277
*Kelam*, 132, 351, 359, 404, 412
Kemal Efendi, 75, 380, 507, 513, 516, 520
Keykavus, 54
Kezubî Hasan Efendi, 207, 208
Kıbrıslı Kâmil Paşa, 78
*Kırk Anbar*, 518
Kısakürek, Necip Fazıl, 256
*Kısâs-ı Enbiya*, 248, 518
Kilise, 274
Koçer, Hasan Ali, 22, 73, 266
Koçi Bey, 33, 50, 56, 58
Konfüçyüs, 271
Köprülü Mehmet Paşa, 344
Köy Enstitüleri, 112, 328, 329, 331, 334, 336
Köymen, Nusret Kemal, 329, 330, 331
Kreiser, Klaus, 233, 247, 259, 264
Kudurî, 357, 369, 406
Kurtubî, 140, 150, 154
Kuşadalı İbrahim Efendi, 216, 221
*Kutadgu Bilig*, 43, 541
Kutbeddin Mahmud b. Mesud eş-Şirazî, 138
Küçük Sait Paşa, 77, 92
Kütükoğlu, Mübahat, 48

## L

Lebib Efendi, 379, 515
Leyla Hanım, 106
Liva Tahir Paşa, 390
Locke, 59, 474, 494, 496
*Lügat*, 57, 199, 404, 514
Lütfi Efendi, 32, 34, 376

## M

Maârif Nezâreti, 95, 114, 306, 379, 382, 383, 387, 390, 415, 463, 480, 481, 485, 516, 523, 524, 525, 529
*Mahfel-i Muallimîn*, 111
Mahmud, II., 64, 65, 66
Mahmud Cevad, 21, 266
Mahmud Yükneki, 43
Makbule Leman, 106
Mâlik b. Enes, 144
Mâliki, 140, 155
*Mantık*, 130, 210, 211, 334, 404, 431, 499, 501, 503, 506, 518, 519, 521
Mardin, Şerif, 65, 76, 196, 208, 215, 219, 255, 256, 266, 268, 276
*Marifetnâme*, 56
Matbaa-i Âmire, 380, 382, 383, 389
Maturidî, 126, 140, 153, 162, 163
*Meânî*, 404, 506
*Meclis-i Maârif*, 67, 69, 70, 74, 383, 515, 516, 517, 518, 521
*Meclis-i Maârif-i Kebir*, 74
Meclis-i Mahsus, 284
*Meclis-i Vâlâ*, 202, 385, 514, 515



*Mecmua-i Fünûn*, 35, 394
*Medâris-i Hâkâniye*, 125, 126, 136, 150, 154, 163
*medrese*, 24, 27, 31, 33, 34, 42, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 88, 89, 108, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 150, 151, 159, 160, 162, 170, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 192-202, 206, 209, 210, 212, 218, 219, 221, 223, 226, 227, 249, 271, 294, 345, 346, 347, 348, 349, 353, 354, 357, 359, 366, 384, 390, 403, 498, 502, 503, 504, 506, 508, 514
Medrese-i Süleymaniye, 518
Mehmet, II., 121
Mehmed Âkif, 101, 234, 238, 239, 244, 245, 258, 259
Mehmed Birgivî, 135
Mehmed Şemseddin, 32
Mehmet Halid Ziyaeddin, 238
Mehmet Namık Paşa, 78
*Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti*, 67, 69, 515
*Mekteb-i Harbiye*, 192, 463, 515
Mekteb-i Mülkiye, 71, 106, 239, 285, 463, 515, 519, 520
Mekteb-i Sultani, 52
*mektep*, 45, 46, 187, 190, 240, 251, 252, 253, 254, 271, 281, 365, 403, 418, 422, 424, 458, 459, 478, 479, 498, 502
Memâlik-i Mahrûsa-i Şâhâne, 397
*Menâkıb-i Tabî'ât*, 529
*Mesnevî*, 211, 214, 216, 220, 258, 260, 349
Meşrutiyet, II., 30, 31, 36, 37, 38, 39, 50, 80, 89, 90, 92, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 324
*Méthode*, 488
Mevlânâ Celaleddin Rumî, 44
Mevlevî, 183, 254, 255, 346, 369
Mısırlı Sami Paşa, 378, 380
*Mihrâb*, 32, 341, 351, 363
Mill, James, 474
Mill, Stuart, 474
Miller, Bernatte, 52
*Millî Tâlim ve Terbiye Cemiyeti*, 111
*Miskât el-Masâbih*, 143
Mitchell, Timothy, 232
Mithat Paşa, 71, 75, 226
Molla Gürani, 506
Mösyö Bonguski, 518
Mösyö Gués, 517, 521
Muallim Cevdet, 32, 38, 46, 55, 68, 122, 497, 527
Muallim Naci, 237
*Muallimler Yurdu*, 111
*Muhafaza-i Hukuk-ı Muallimîn Cemiyeti*, 110
Muhyiddîn-i Arabî, 503
*Murabba*, 319
Murad, İkinci, 367
Murad-ı Salis, 360
Musa Kâzım, 23, 109, 524

Mustafa Reşit Paşa, 192, 223, 377
Mustafa Şekip, 112
*Mutavvel*, 202, 203, 205, 357, 406
Mutezilî, 137, 139, 151, 163
*Muvattâ*, 144, 156
Müftüoğlu, Ahmed Hikmet, 32, 341, 351, 363
*Mühendishane-i Berri-i Hümâyûn*, 63, 212
Münif Paşa, 32, 35, 75, 86, 394, 521, 523, 524, 526

## N

Nadir Nadi, 316
*Nahv*, 404, 506
Naima, 56, 345, 348, 409
Nakşibendî, 183, 197, 346
Namık Kemal, 32, 35, 36, 75, 243, 255, 319, 420, 425
*Nasayih-i Hukemâ*, 260
Nasırüddin Tusî, 132
Nasreddin Hoca, 44
Nasuhizâde Asım Efendi, 529
Nazar-ı İslâm, 446
Nazır Safvet Paşa, 517
Nesâî, 144, 156
*Neşr-i Maârif ve Teavün-i Muallimin Cemiyeti*, 111
Nigâr Hanım, 106, 234, 237
Nizâm-ı Cedîd, 63

## O-Ö

Ohannes Efendi, 384, 518
Okçuzâde, 344
Orhan Gazi, 353
Orhun Yazıtları, 41
Ortodoksluk, 373
Osman Gâzi, 403
Osmanlı Eğitim Mevzuatı, 273
Ozouf, Jacques, 274
Ozouf, Mona, 274
*Öğretmenler İçin Rehber Kitap*, 320

## P

Pareto, Vilfredo, 116
Pastaloji, 488
pedagoji, 14, 23, 96, 106, 294, 449, 487, 488, 492, 496, 517, 524
*Pend-i Attar*, 372
Platon, 313, 333
pozitivizm, 336, 337
Prens Sabahattin, 115
Protestanlık, 373, 459
psikoloji, 332

## R

*Rehber*, 88, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 309, 319
*Rehber-i Ahlâk*, 293
Reşit Paşa, 75, 192, 219, 223, 225, 226, 377
*Rîyâziyât*, 404
Robert Kolej, 329
Roma, 23, 158, 285, 332, 423
Rousseau, Jean-Jacques, 43, 55, 59, 115, 318, 494, 495, 496

## S

Sabri Cemil, 102, 112, 115
Sadeddin-i Taftazânî, 132



Sadık Rıfat Paşa, 75, 310
Sağlam, Tevfik, 83, 234, 242, 243, 244, 246, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 257, 258, 259, 260
Sait Paşa, 77, 87, 92, 101
Sakaoğlu, Necdet, 22
*Sanayi-i Nefise*, 89, 106, 325, 523
*Sarf*, 131, 260, 355, 404, 405, 506
Sarıkaya, Yaşar, 50, 51, 109
Satı Bey, 32, 37, 38, 39, 102, 116, 455, 505, 508, 511, 523, 526, 527, 529, 530, 531, 532
Schumann, Christoph, 228, 234, 235, 240, 245, 252, 264
*Science Social*, 115
*Selçuklular*, 24, 43, 345
Selim, III., 63, 64
Selim Sabit, 75, 320, 514, 517, 518, 519, 521, 522, 524, 526, 527, 528, 533
*Sıhhat-nümâ*, 386
*Sırat-ı Müstakim*, 37, 433, 441, 446, 450
*softa*, 194, 195
Sokollu İbrahim Paşa, 369
Sokrates, 313
Sorbonne, 256, 334
*Sosyoloji*, 334
Spencer, Herbert, 474
Starrett, Gregory, 250, 272
*Studia Islamica*, 27, 28, 121, 171
Sultan Aziz, 78, 500
*Sünen*, 144
Sünnî, 151

## Ş

Şafii, 138
*Şafiye-i İbn-i Hacib*, 210
Şah İsmail-i Safevî, 408
Şair Nabi, 56
Şair Nigâr Hanım, 237
Şerafeddin et-Tibi, 138
Şerif Cürcânî, 132
Şeyh Abdülhâkim Arvasi, 256
Şeyh Abdülmecid Sivasî, 347
Şeyh Sadreddin Konevî, 353
Şeyhülislâm, 108, 109, 133, 134, 153, 155, 159, 167, 168, 174, 180, 183, 207, 208, 219, 247, 283, 296, 344, 349, 353, 354, 360, 364, 505, 514
*Şii*, 157, 158, 217
Şinasi, 75, 516
Şükrü Bey, 102, 530

## T

*Takvim-i Vekâyi*, 66, 382, 383, 407, 515, 533
*Talikât*, 528
Talleyran, 474
*Tanin*, 117, 456
Tanpınar, Ahmet Hamdi, 248, 326
Tanzimat Fermanı, 66
Tanzimat Meclisi, 378
*Tarih-i Lütfî*, 34, 376
*Tatbikat Mektebi*, 103
Tecvid, 257, 369
*Tefsir*, 130, 138, 140, 141, 154, 357, 372, 404, 412
*tekke*, 33, 34, 45, 53, 109, 213, 214, 217, 346, 347, 348, 350

Temo, İbrahim, 234, 238, 241, 243, 244, 255, 262
*Terakki-i Maârif ve İttihad-ı Muallimîn Cemiyeti*, 111
Tevfik Fikret, 115
*Tevhîd-i Tedrisât*, 34, 117
*Tevhîd-i Tedrisât*, 99, 117
Tirmizi, 144
Tonguç, İsmail Hakkı, 31, 320, 327, 328, 329, 330, 331, 337
Topçu, Nurettin, 31, 334, 335, 336, 337
Topkapı Sarayı, 125, 342, 367, 368, 369
Tripp, Charles, 268
*Tuba Ağacı Nazariyesi*, 32, 38, 102, 114, 455, 456
Tuğrul Bey, 44
Tunuslu Hayreddin Paşa, 77, 528
Turhan, Mümtaz, 31, 331, 332, 333, 337, 342
*Türk Maârif Tarihi*, 22, 47
*Türk Yurdu*, 100, 107
*Türkiye Günlüğü*, 27
*Türkiye Literatür Araştırmaları Dergisi*, 22, 33
*Türkiye Maârif Tarihi Hakkında Bir Deneme*, 22

## U-Ü

Ubeydullah Efendi, 101
Uluğ Bey, 354, 504
*Ulûm el-Hadis*, 157
Unan, Fahri, 48, 65
Unat, Faik Reşit, 22
Uşaklıgil, Halit Ziya, 234, 237, 238, 241, 242, 251, 252, 260
Uşşakkîzâde, 185
Uzunçarşılı, İsmail Hakkı, 53, 61, 64, 122, 123, 128, 132, 136, 167, 176, 184, 185, 189, 193, 195, 196
Ünver, Süheyl, 47

## V-W

*Veladet*, 518
Vidinli Mustafa Hoca, 203
Wisconsin Üniversitesi, 329

## Y

Yalman, Ahmet Emin, 248
Yavuz Sultan Selim, 155
*Yeni Adam*, 326
Yunus Emre, 44
Yurdakul, Mehmet Emin, 65, 314, 315
Yücel, Hasan Ali, 31

## Z

Zafer Hanım, 106
Zeldin, Theodore, 233, 274
Zemahşerî, 137, 138, 139, 148, 151, 357
Ziya Paşa, 32, 35, 70, 75, 255, 402, 410